



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

# **Educación Popular en la Ciudad de México: Los casos de dos colonias durante el Movimiento Urbano Popular**

TESIS

que para obtener el grado de:  
**Licenciada en Pedagogía**

PRESENTA

**Candela Bastos Camus**

ASESORA

Marlene Romo Ramos



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., Febrero 2018



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

A Diego, Manuela y Santiago

A Concha, Lourdes, Santiago y Mario

A Isabel y Samantha

A la familia chapina, la familia tapatía y la familia española

A los educadores y educadoras populares de Latinoamérica

A mis compañeros y compañeras pedagogas



# CONTENIDO

Agradecimientos .....	3
Introducción .....	7
Capítulo 1. La Educación Popular en México y América Latina .....	17
1.1. <i>Educación Popular: un término en debate</i> .....	17
1.2. <i>La Educación Popular como proceso histórico           contrahegemónico</i> .....	22
1.3. <i>Elementos ordenadores de la Educación Popular</i> .....	30
1.4. <i>La relación entre la Educación Popular y la pedagogía</i> .....	41
1.5. <i>El vínculo entre la Educación Popular           y los movimientos sociales</i> .....	43
Capítulo 2. Movimientos populares en la Ciudad de México en la segunda mitad del siglo xx .....	49
2.1. <i>Movimiento Urbano Popular en la Ciudad de México</i> .....	49
2.2. <i>Teología de la Liberación</i> .....	56
2.3. <i>Educación Popular en México</i> .....	66
Capítulo 3. Los espacios educativos en dos colonias populares de la Ciudad de México durante el MUP .....	69
3.1. <i>Colonia Guerrero</i> .....	74
3.2. <i>Colonia Ajusco</i> .....	87
3.3. <i>La educación de los vecinos organizados en la colonia           Guerrero y la colonia Ajusco y la Educación Popular</i> .....	110
Conclusiones .....	115
Bibliografía .....	145
Anexos .....	149



# INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de tesis para obtener el grado de licenciada en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, consta de una investigación cualitativa a partir de testimonios que recuperan la experiencia educativa popular de dos colonias en lucha durante las décadas de los setenta, ochenta y noventa del siglo pasado, y que se consideran parte del Movimiento Urbano Popular (MUP) en el Distrito Federal. El MUP y las colonias que lo conformaban exigían la instalación de servicios urbanos básicos, la regularización de las propiedades y condiciones dignas de vivienda. Para lograrlo, las colonias echaron mano de estrategias de presión y organización popular como plantones, movilizaciones, difusión, festivales, encuentros, etc.; además de generar procesos autogestivos de autoconstrucción y autoreparación de las casas y edificios. Todos estos procesos, entre tantos otros, implicaron una dinámica de organización vecinal impresionante. Algunos de los vecinos organizados también identificaron la necesidad de generar espacios educativos para su comunidad. Esto dio pie a diferentes y variadas experiencias educativas populares, guiadas por una idea de “educación desde el pueblo y para el pueblo”, con diferentes objetivos y alcances pero que sin duda marcaron la vida de incontables personas en los barrios, y de las que hay mucho por aprender. Tales procesos educativos fueron en su mayoría respaldados y motivados por religiosos vinculados a la Teología de la Liberación, que vivían en los barrios y militaban en el MUP, así como otros profesionales y universitarios. Oscar Núñez<sup>1</sup>, investigador del MUP, señala esta situación, dando fuerza y sustento a la investigación, describiendo cómo los vecinos organizados “manifiestan una gran competencia y preocupación pedagógica para que sus trabajos no sean un simple endoctrinamiento político y sean una verdadera concientización en otros aspectos de la vida civil. La presencia entre ellos de verdaderos pedagogos hizo florecer experiencias valiosas, que por desgracia no han sido aún recuperadas y dadas a conocer” (Núñez, 1990:150-151).

En la presente investigación se tratan casos de dos colonias en particular: la Guerrero, clásica colonia céntrica que luchaba contra los desalojos de las vecindades mientras se enfrentaba a derrumbes (desde antes y después del sismo del 85) y arbitrariedades “legales”; y la Ajusco, que pasó de asentamiento a colonia gracias al arduo trabajo de autoconstrucción y la lucha por los servicios urbanos mínimos. Es importante aclarar que no se trata de un estudio comparativo, sino que ambos casos por sus características permiten retratar un momento de la Educación Popular en la Ciudad.

Los vecinos de la colonia Guerrero nos relataron sobre las diferentes formas y espacios en las que los vecinos organizaban la formación que consideraban necesaria para la lucha. Desde aprender a hacer las mejores mantas para las marchas, hasta leer *El Capital*; desde discutir en

---

<sup>1</sup> El trabajo de Oscar Núñez será una referencia recurrente, ya que en su libro *Innovaciones democrático-culturales del movimiento urbano-popular*, publicado en 1990, da cuenta de las transformaciones de los sujetos colectivos durante el MUP, logrando evidenciar una dimensión cultural y subjetiva que pocos investigadores del Movimiento identifican.



los patios de las vecindades sobre “quiénes son nuestros enemigos y cómo luchar contra ellos”, hasta volverse el terror de los burócratas por su conocimiento en materia penal y Derechos Humanos. La Unión de Vecinos de la Colonia Guerrero (UVCG) se caracterizó por el interés y la calidad de la formación de sus miembros, dinámica que heredó a la Asamblea de Barrios (AB), cuando docenas de colonias se organizaron tras el sismo de 1985.

Con respecto a la colonia Ajusco, se trabajaron dos casos. El primero son las Comunidades Eclesiales de Base (CEBS), proyecto que nació en los sesentas y creció en las épocas más animosas del movimiento de la Teología de la Liberación. Las comunidades se crearon en incontables barrios y pueblos de América Latina con el interés de acabar con el “analfabetismo religioso” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012), invitando a la gente a leer e interpretar la Biblia y actuar en consecuencia. En términos de Fuentes (1995), quien realizó una exhaustiva investigación sobre la Coordinación Regional de CEBS a nivel Distrito Federal (DF), lo que buscan es “propiciar un conocimiento más crítico y profundo de la realidad social. Descubrir problemas comunes, conocer sus verdaderas causas y decidir la manera de irlos enfrentando” (Fuentes, 1995:222). Los ajusqueños entrevistados consideran las comunidades parte de su identidad y de la historia de su colonia.

Por último, recuperamos la historia del preescolar comunitario “Comunidad Educativa Integral Pioneros de Ajusco”, que pervive hasta el día de hoy. Este preescolar nació al converger, por un lado, la necesidad por un espacio enriquecedor para los vecinos más pequeños, y por otro la intención de un grupo de jóvenes mujeres universitarias por trabajar el método Montessori en colonias populares. Este espacio lleva más de 30 años funcionando de forma autogestiva y muy cercana a la comunidad.

Lo que se propone esta tesis es dar cuenta del proceso pedagógico que vivieron estos vecinos en su papel de educadores de los barrios como parte de un movimiento pedagógico que se detonó en América Latina hacia finales de los años sesenta: la Educación Popular. Las educaciones populares son experiencias pedagógicas que se identifican por su reivindicación de la dimensión política la educación y por su apuesta por la transformación de la realidad desde la práctica educativa. Las características, dinámicas e inspiraciones de las experiencias que se trabajan corresponden con las de tantos otros proyectos en el continente que se guiaban por la idea de la educación para la liberación. Además, después de oír sus memorias y comentarios, veremos que coinciden con las críticas y revisiones globales que se le hicieron al movimiento, las cuales se convirtieron en núcleos de debate y aprendizaje asumidos por la teoría y la práctica de la Educación Popular. Esta intención y capacidad de aprender de las experiencias para volver a volcarse en la práctica, a diferentes escalas, es lo que nos lleva a entenderla como pedagogía de la praxis.

Así, la investigación se guio por la premisa de encontrar y saber lo más posible sobre los procesos educativos populares vividos en estos casos de las colonias Guerrero y Ajusco, y analizarlos desde un marco pedagógico, para más adelante intentar entender cómo se insertan en el movimiento de Educación Popular que se ha dado en el continente desde la mitad del siglo pasado hasta nuestros días. A grandes rasgos se podría enunciar el objetivo de la siguiente manera: analizar los procesos educativos en las colonias Guerrero y Ajusco durante el Movimiento Urbano Popular, a partir de la historia y propuestas de la Educación Popular.

El interés de fondo por abordar precisamente este tema corre en paralelo tanto como por la experiencia vivida durante los cuatro años de estudio en la carrera de Pedagogía, como por el ámbito de los movimientos sociales y la lucha de la justicia, en el que me pude involucrar estando en la Facultad. Ambos fueron procesos formativos que llegaron a confluir en la práctica de la Educación Popular. Durante los últimos meses de la carrera tuve la oportunidad de asistir a un proceso de formación de educadores populares, lo cual me abrió las puertas para

participar como coordinadora de un taller de Educación Popular en el extraordinario pueblo en lucha de Amilcingo, Morelos. Vivir este proceso a la par que trabajaba en esta tesis me permitió dimensionar el papel de los pedagogos en la organización social, así como la necesidad de la constante reflexión política y ética en los espacios educativos.

Si se hace una lectura honesta de la realidad, se demuestra por su propio peso un mundo donde “son las estructuras sociales injustas las que impiden que las mayorías populares tengan la posibilidad de tener, saber, poder y actuar por sí y para sí mismas” (Torres, 2016:15). Lavín y Nájera agregan que esta situación de violencia y exclusión “no constituye una situación “natural”, ni una disfuncionalidad temporal. Se trata de una sociedad dual, llena de tensiones y conflictos no resueltos” (Lavín y Nájera, 2003:22-23). Por otro lado, Freire nos invita a tomar una perspectiva histórica, apostando todo a que si la situación actual fue conformada socialmente, existe la posibilidad de que socialmente se transforme. En el fondo se encuentra su propuesta sobre la vocación de la humanidad:

Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión.

Sin embargo, si ambas son posibilidades, nos parece que sólo la primera responde a lo que denominamos “vocación de los hombres”. Vocación negada, mas afirmada también en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, la lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada.

La deshumanización, que no se verifica sólo en aquellos que fueron despojados de su humanidad sino también, aunque de manera diferente, en los que a ellos despojan, es distorsión de la vocación de SER MÁS. Es distorsión posible en la historia pero no es vocación histórica. (Freire, 1977:32)

Es un tema apasionante pero no se debe abordar sólo como una curiosidad intelectual, sino comprenderlo como una realidad concreta en las condiciones de vida de las personas de diferentes maneras, y que crea relaciones y tensiones operantes. Estas tensiones pasan, por ejemplo, por las contradicciones en el discurso y acción de los sistemas educativos nacionales, la negación del derecho a la educación y la disputa por lo que debería significar ese derecho. La vocación de la Educación Popular es enfrentar la realidad de que la educación es siempre política, invitando a siempre intervenir sobre ella:

Pero tenemos que intervenir, social y políticamente, en el proceso de humanización; debemos considerar lo que las instituciones pueden contribuir al fortalecimiento de los movimientos sociales y la promoción de nuestros propósitos/propuestas. Ésa es la dimensión política de la educación popular. ¿Qué lecciones de la historia, qué tipo de organización sirven mejor a nuestra promoción de una sociedad igualitaria y justa? (Zarco, 2001:31) [traducción propia]<sup>2</sup>

En lo personal, es esta “ética de la vida” (Núñez, 2005:8) y perspectiva política de la educación con la que me identifico y en la que me posiciono, y por supuesto, la que está en el origen de mi motivación por este tema de investigación y práctica pedagógica en general. Desde esta posición, como pedagoga en la presente coyuntura política, el conocer más de cerca las prácticas educativas populares que configuran nuestra tradición y antecedente, así como las dinámicas y tensiones históricas que constituyen la base de quienes luchamos por una ciudad y un país

---

<sup>2</sup> Texto original: “But we have to intervene, socially and politically, in the process of humanisation; we have to consider what institutions might contribute to the strengthening of social movements and the promotion of our proposals. This is the political dimension of popular education. What lessons from history, what type of organisation best serve our promotion of an equal and just society?”

más digno, y cómo ambas formaron las subjetividades de los sujetos políticos presentes, fue una oportunidad que me honró tomar.

Así, la intención de realizar este trabajo tiene que ver con la posibilidad de aportar con conocimiento y reflexión a tres ámbitos distintos, pero por supuesto correlacionados: a la Educación Popular, al movimiento social mexicano (especialmente el de la Ciudad de México) y al campo de la pedagogía.

Siendo parte de la naturaleza de la Educación Popular el tender a la práctica, una de las críticas más recurrentes que se le hace es la falta de registro y sistematización de los proyectos desarrollados. No son pocos los que invitan encarecidamente a la sistematización de estas experiencias para alimentar el cuerpo teórico, la comunicación y la reflexión conjunta de manera que se puedan trascender los elementos reconocidos como insuficientes. Entre otros educadores populares, Oscar Jara es de los que más han trabajado esta dimensión de la labor de la Educación Popular, quien comparte:

“La sistematización, como ejercicio riguroso de aprendizaje e interpretación crítica de los procesos vividos, sigue siendo una tarea pendiente y hoy -más que nunca- puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas de los movimientos sociales y a renovar la producción teórica de las ciencias sociales, desde la experiencia cotidiana de los pueblos de América Latina, en particular de aquellas comprometidas con procesos de educación y organización popular...” (Jara, 1999:52)

El presente se podría considerar un trabajo de recuperación histórica, ya que pretende aportar al conocimiento de los procesos pasados, que cobran gran importancia para este campo. La Educación Popular evoluciona a partir de lo aprendido y reflexionado en su práctica, para después verterlo en nuevas propuestas que cuenten con pertinencia, coherencia y sensibilidad. Esta tarea implica una importancia especial en nuestro país, donde la Educación Popular ha sido sometida a un proceso de invisibilización que impide que se consolide una memoria colectiva de los procesos populares de construcción de conocimiento, reflexión política y praxis comunitaria. Las y los educadoras y educadores populares mexicanos formamos parte de una gran tradición capaz de brindarnos más fuerza y conocimiento mientras más la conozcamos y nos identifiquemos (críticamente) con ella.

La Educación Popular no se puede entender sin su vínculo natural con los movimientos sociales, ya que “con ellos compartimos tanto un rechazo a las fórmulas convencionales de solución de nuestros problemas como un sentimiento común de formar parte de una alternativa por un desarrollo más solidario, igualitario y, por lo tanto, más humano” (Vío, 1989:6). Así es que este esfuerzo tampoco tiene sentido si no conocemos y valoramos las experiencias de los movimientos sociales en el país, y en este caso específico el Movimiento Urbano Popular.

El MUP fue una demostración enorme de fuerza y organización por parte de las clases populares de la ciudad, que lograron posicionar sus intereses en la conformación de la urbe. La organización Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humanos en América Latina (CIDHAL) hace la siguiente evaluación sobre los alcances y la profundidad del movimiento:

El surgimiento de nuevas formas de organización social es una de las características distintivas de las últimas décadas en América Latina. A través de diferentes formas e instrumentos de lucha se van expresando diferentes grados de conciencia política, que van desde la más incipiente oposición y defensa de intereses específicos, hasta el cuestionamiento del orden existente.

En este proceso, los sectores sociales marginados van adquiriendo identidad, a medida que sus demandas, sus formas de organización, sus luchas centradas en objetivos cada vez más claros y su capacidad para aglutinar mayor fuerza en torno de sí, van generando una fisonomía propia. Así se están constituyendo

los nuevos sujetos sociales que van configurando el movimiento popular y contribuyendo a los procesos democráticos y revolucionarios. (CIDHAL, 1988:1 en: Vázquez, 1995:120)

Los vecinos organizados participantes en este movimiento se enfrentaron a todo tipo de barreras, como le ha pasado a cada uno de los esfuerzos de cambio en este país a lo largo de su historia y territorio. Carlos Monsiváis describe con certeza hasta qué punto se presentan estos obstáculos, al referirse a los tiempos posteriores al sismo del 85, evento paradigmático de la historia de la ciudad y su movimiento popular:

La experiencia del terremoto le dio al término sociedad civil una credibilidad inesperada. También, y casi al instante, se advirtieron las inmensas dificultades. No hay tal cosa como la independencia absoluta; los recursos del Estado y la clase empresarial son lo suficientemente vastos como para frustrar los proyectos independientes, y no es mera cuestión del deseo la consolidación de espacios de autonomía. Hay que romper barreras histórica, de la psicología colectiva y de las estructuras de poder. (Monsiváis, 1987:13)

Sin embargo, los sujetos enfrentaron y superaron estas barreras en diferentes medidas y en diferentes dimensiones, y no nos podemos permitir olvidar cómo lo hicieron, por qué, con quién, contra quién, a pesar de qué, a cambio de qué... Como opina la activista e investigadora Martha Huerta en su texto sobre los procesos educativos populares transcurridos en la Asamblea de Barrios: “Extender este saber a otros movimientos nacientes o maduros, a la misma sociedad civil, es socializar este aprendizaje del pueblo, es recobrar la cultura popular y abrir perspectivas de participación ciudadana alternativas” (Huerta, 1995:9).

Las instituciones que detentan la hegemonía se esfuerzan por deshistorizar a la sociedad civil, y así los actores y procesos del MUP no aparecen en los libros de historia ni tienen estatuas en las grandes avenidas. Sin embargo, no podemos caer en la trampa de creer que lo que se ignora no existe. Necesitamos construir la memoria de nuestra Educación Popular y movimiento social para fortalecer el proceso actual, que viene de la misma postura ética por la libertad y la dignidad, aunque conformada por nuevas reflexiones. En ese sentido, la recuperación tanto de la discusión en torno al Movimiento Urbano Popular como a los procesos de Educación Popular que se desarrollaron en él son necesarias para consolidar una historia del cambio social en México, que no se sostendrá más que en la memoria colectiva. Así, lo que se pueda aprender de la Educación Popular en los movimientos urbanos de la Ciudad de México, debe ser parte tanto del método como del contenido de una educación que tenga una opción ética por la justicia y una posición política por los oprimidos. En palabras de Paulo Freire:

La formación de la clase trabajadora, (...) le reconoce el derecho de saber cómo funciona su sociedad, de conocer sus derechos, sus deberes, de conocer la historia de la clase obrera, el papel de los movimientos populares en la reconstrucción más democrática de la sociedad. La historia de su país. La geografía, el lenguaje o, mejor dicho, la comprensión crítica del lenguaje en sus relaciones dialécticas con el pensamiento y con el mundo: lenguaje, ideología, clases sociales y educación. (Freire, 2014:162)

La pedagogía tradicional en general no ha tomado en consideración el trabajo de la Educación Popular, quizás porque se desarrollan en ámbitos diferentes, quizás por el rechazo de la Educación Popular a regirse por la teoría y la academia, quizás por los prejuicios que rodean a toda práctica política contrahegemónica, quizás incluso por intereses políticos y posiciones filosóficas irreconciliables. Sin embargo, los profesionales de la pedagogía no tenemos forma de cambiar esta situación más que leyendo, informándonos, siendo críticos e identificándonos con una postura por la humanidad. De alguna manera, es lo que el pedagogo crítico Michael Apple nos recuerda:

La negación de los derechos humanos (...) constituyen una realidad brutal que millones de personas sienten cotidianamente en sus propios cuerpos. El trabajo educativo que no esté fuertemente relacionado con una profunda comprensión de dichas realidades (sin abandonar el análisis serio de la economía política y de las relaciones de clase) corre el peligro de perder su propia alma. Las vidas de nuestros niños exigen mucho más que eso. (Apple, 1997:26)

Una pedagogía que no genera herramientas para identificar y atender los procesos de deshumanización, es una que antepone los intereses de unos cuantos (muchas veces los intereses académicos) frente a su propia vocación ética. Frente a eso, la Educación Popular no necesariamente se somete a las formas académicas, ya que la opción por un proyecto contrahegemónico de sociedad también implica una posición contrahegemónica en la producción de conocimiento. Sin embargo, eso no significa que busque escapar del debate teórico y pedagógico serio, más bien ha buscado integrar sus principios, métodos y reflexiones a esa discusión, como insiste el educador popular mexicano Carlos Zarco:

Siendo un acercamiento educativo genérico (...) debería reconsiderar su consistencia educativa, involucrarse en el debate educativo y pedagógico contemporáneo, estar abierta a la discusión con quienes generan políticas (educativas) y mejorar el entrenamiento ofrecido a los educadores populares. (Zarco, 2001:32) [traducción propia]<sup>3</sup>

Como pocas, la Educación Popular ha brindado al campo educativo métodos, prácticas y reflexiones que permiten proteger la vida, y una identidad filosófica en la que lo último aceptable es ignorar la dignidad de las personas. Así, su práctica y reflexión ha aportado a la disciplina pedagógica su posición ética, las incontables experiencias que de ella parten, y la innovación pedagógica que fluye en tales situaciones: “aquella que plantea un modelo liberador desde una posición política al servicio del pueblo y que utiliza para ello una metodología de carácter dialéctico, y por lo tanto, una pedagogía de carácter participativo” (Núñez, 1993:115).

Para llevar a cabo este trabajo de investigación se siguieron los siguientes pasos metodológicos: Tras delimitar el problema de investigación, lo primero fue revisar la bibliografía más importante sobre la temática, lo que a su vez permitió ir encontrando más fuentes e información interesante. Esto derivó en la construcción de un primer marco conceptual, que de alguna manera intentaba reunir los puntos en común entre las diferentes posturas, así como los principales debates. Por la naturaleza abierta y contextualizada de la Educación Popular, éste es siempre un ejercicio inacabado y un proceso en construcción, de hecho, habría que mantener en mente que en la realidad existen muchas educaciones populares.

Habiendo preparado esta base, se prosiguió al acercamiento al campo. Muy pronto se hicieron notar los límites y restricciones del universo teórico y bibliográfico; y fue necesario mantener una sensibilidad abierta y no organizada por los conceptos, ya que el interés del estudio, la Educación Popular, está en la práctica, no en los libros.

Los casos específicos que se trabajarían en la investigación (las colonias Guerrero y Ajusco), se eligieron en las primeras reuniones tutoriales, por su importancia en el desarrollo de la Educación Popular en la Ciudad, y por las redes de contacto con las que contaba la asesora, que volvían viable el encuentro con actores comunitarios claves. El tema de la investigación deriva directamente en trabajar con metodología cualitativa, ya que el interés son las relaciones sociales

---

<sup>3</sup> Texto original: “Being a generic educational approach (...) it should reconsider its educational consistency, engage with contemporary educational and pedagogical debate, be open to discussion with (educational) policy-makers and improve the training offered to popular educators.” (Zarco, 2001:32)

y las reflexiones que de ellas emanan, por lo que se eligió un método que permitiera acercarnos a las ideas y experiencias de los sujetos de la manera más sincera posible. Por lo tanto, se echó mano del instrumento por excelencia de la investigación social y educativa: la entrevista<sup>4</sup>.

El instrumento de recolección de información fue entonces la entrevista semiestructurada, denominada así porque cuenta con un guion que permite dar dirección a la conversación, y al mismo tiempo respetar su propio desarrollo según lo que iba aportando el entrevistado, así como lo que iba despertando la curiosidad del investigador. Este tipo de entrevistas es ideal para los casos en los que los entrevistados se vieron involucrados en condiciones particulares que interesan a la investigación, por lo que sus testimonios se vuelven fuentes de conocimiento irrepetibles, pertinente para el presente estudio. Previamente, se realizó una investigación documental sobre los fenómenos históricos pertinentes para conocer los elementos, esquemas y procesos que tales condiciones implicaban. También se pretendió que fuera una entrevista reflexiva, en la que el entrevistado no sólo vertió información debido a su papel como “fuente directa”, sino que las preguntas y el enfoque se encaminaron a que éste reflexionara sobre la experiencia vivida y pudiera compartir también críticas, cuestionamientos, conclusiones, etc. Esta perspectiva se alinea con la de Carrasco y Calderero cuando opinan que “el conocimiento es un producto de la realidad humana, por lo que no se descubre, sino que se produce” (2000:96).

El guion de la entrevista fue diseñado partiendo de los elementos ordenadores de la Educación Popular, desarrollados en el capítulo 1, además de darle un importante lugar a la reflexión en torno a éstos y otros puntos críticos de su experiencia. El objetivo de hacerlo así fue que estos términos se pudieran llenar de contenido a partir de la experiencia vivida y la teoría dejara de ser las palabras que alguien lejano escribió de forma contundente, y se vuelva un espacio de debate, de contradicción, de conocimiento vivo. En parte, la función de las preguntas planteadas era que nos permitieran “explorar” su vivencia y memoria de esos procesos. El guion<sup>5</sup> se planteó de manera que la entrevista tuviera tres partes, una primera de introducción, en la que tanto entrevistado como entrevistador se presentaban, y compartían cuál era su interés por encontrarse, en segundo lugar un momento de descripción de la experiencia a investigar a partir de sus rasgos generales y pedagógicos, para finalmente pasar a la reflexión, momento para indagar en los puntos críticos de la cuestión.

Como se mencionó, los primeros contactos se hicieron a partir de las redes de la asesora de tesis, por lo que se pudieron agendar conversaciones con actores clave. Ambos sujetos (uno de cada colonia) vivieron el proceso siendo jóvenes y contaron con una formación universitaria, lo cual les permitió ser un vínculo entre la cultura popular que nos interesa y la cultura académica a la que pertenece este trabajo universitario. El criterio para elegir a los siguientes entrevistados<sup>6</sup> fue en primer lugar que hayan vivido personalmente los procesos educativos populares que nos atañen, pero que además lo hayan hecho de manera comprometida e involucrada, para que nos pudieran compartir una visión lo más profunda posible.

En el caso de la colonia Guerrero, el primer contacto fue con el sociólogo y activista vecinal José Luis Macías, quien era un niño cuando empezó la organización de la UVCG, por lo que ésta forma parte importante de su identidad. José Luis me proporcionó el contacto con Beto Pineda,

---

<sup>4</sup> “Se ha definido la entrevista como una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sobre sus anticipaciones e intenciones futuras” (Vela, 2013:65)

<sup>5</sup> Se incluye como Anexo 1 el guion de entrevista.

<sup>6</sup> A todos los entrevistados y entrevistadas se les presentó claramente cuál era el interés y objetivo de la investigación, dejando claro que la información recabada formaría parte de un documento publicado como tesis de licenciatura.

un hombre jubilado que tomó un importante papel en la agrupación que se dedicaba a la defensa jurídica y de Derechos Humanos en el barrio; Yolanda Tello, una de las dirigentes del barrio Guerrero durante el MUP; y el marido de ésta, Paco Saucedo, quien llegó al barrio a través de la Iglesia de los Ángeles como religioso jesuita, y se involucró tanto en la dinámica del movimiento que nunca se fue del barrio. Excepto la entrevista de Yolanda, que se realizó en su domicilio, todas las demás tuvieron lugar en un local destinado para cuestiones de organización vecinal.

#### ENTREVISTAS EN LA COLONIA GUERRERO

	Nombre	Fecha	Interés
1	Francisco (Paco)* Saucedo	18 de noviembre de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comisión de formación- AB</li> <li>Ex-cura jesuita</li> </ul>
2	Alberto (Beto) Pineda	24 de noviembre de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comisión jurídica y de DDHH- CDB-EZ/AB</li> </ul>
3	José Luis Macías	26 de noviembre de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comisión de comunicación- UVCG</li> <li>COSLA</li> </ul>
4	Yolanda Tello	28 de noviembre de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>Fundadora y dirigente de la AB y la CONAMUP</li> </ul>

A lo largo del trabajo, se usará el nombre con el que los conoce la comunidad para referirnos a los entrevistados, que es el mencionado en cada tabla, y en dado caso el colocado entre paréntesis. La intención de citarlos con sólo su nombre es el de facilitar la lectura (por la cantidad de entrevistados no se considera que se preste a la confusión) y además reconocer el papel elemental que jugó la palabra de cada uno para esta investigación.

Para las Comunidades en la colonia Ajusco, el contacto principal fue Julieta Ponce, quien se integró a las CEBs durante sus años universitarios, a principios de los noventa. Al hablar con ella, pronto sugirió una charla con su madre, Rosa Sánchez, quien llevaba varias décadas participando en el proyecto. También me facilitó el contacto de Tere, religiosa de la orden de las Reparadoras que había estado varios años trabajando en Ajusco y actualmente coordina las CEBs a nivel nacional. De personalidad entusiasta, fue Rosa quien me proporcionó el contacto de los otros tres entrevistados. Quetita es una mujer mayor desde hace cuarenta años ha participado en las comunidades. Fui a visitarla a su casa y estaba su hija Ceci cuidándola, quien también nos compartió su experiencia en las comunidades, en las que se involucró hace pocos años. Por su parte, Salustio ha sido de los grandes cronistas del movimiento de las CEBs en la ciudad y en el país, y cuando nos encontramos en la Iglesia de la Resurrección, nos contó sobre su experiencia en las comunidades, sus viajes y su fe. Por último, Chuche fue el padre jesuita que fundó el proyecto de las comunidades en la colonia, por lo que sus relatos fueron de lo más interesantes para la investigación.

#### ENTREVISTAS EN LA COLONIA AJUSCO. COMUNIDADES ECLESIALES DE BASE

	Nombre	Fecha de entrevista	Interés
5	Teresa (Tere) Daza	17 de noviembre de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>Monja de la orden de las Reparadoras</li> <li>Actualmente coordinadora nacional de CEBs</li> </ul>
6	Rosa Sánchez	17 de noviembre de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>Miembro y animadora de las CEBs Ajusco (hasta la actualidad)</li> </ul>
7	Julieta Ponce	22 de noviembre de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>Miembro y animadora de las CEBs Ajusco</li> </ul>
8	Enriqueta (Quetita) y Cecilia (Ceci) Maldonado	29 de noviembre de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>Miembros y animadoras de las CEBs Ajusco</li> </ul>
9	Salustio Barrios Solano	02 de diciembre de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>Miembro y animador de las CEBs Ajusco</li> </ul>

	Nombre	Fecha de entrevista	Interés
10	Jesús (Chuche) Maldonado	06 de diciembre de 2016	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cura jesuita</li> <li>• Párroco en la Iglesia de la Resurrección en los años setenta y noventa</li> </ul>

Por último, la situación en Comunidad Educativa Integral Pioneros del Ajusco incluyó un componente de casualidad. Gracias al contacto de la tutora con el profesor de la Facultad de Filosofía y Letras, René Sánchez, conseguí el contacto de Alejandra Muñoz, a quien fui a visitar al CEIPA, donde se encontraba su esposo Rigo, y charlé con ambos. Además, me recomendaron hablar también con Esther. En otro momento, durante una conversación casual con la familiar de un amigo personal, resultó que ella había trabajado durante esa época en un proyecto educativo en la colonia Ajusco, ¡había fundado Educación Integral Popular! En este centro se formaron las primeras educadoras de CEIPA, por lo que habían jugado un importante papel en la historia de este proyecto. Fue muy interesante conocer su versión y reflexiones.

#### ENTREVISTAS EN LA COLONIA AJUSCO. COMUNIDAD EDUCATIVA INTEGRAL PIONEROS DE LA AJUSCO

	Nombre	Fecha de entrevista	Interés
11	Alejandra Muñoz y Rigoberto Piedra	15 de noviembre de 2016	• Fundadores y directores actuales de CEIPA
12	María del Carmen (Mari Carmen) Álvarez Cordero	16 de noviembre de 2016	• Fundadora de EIP
13	Esther Noria	06 de diciembre de 2016	• Educadora de CEIPA en los años ochenta

El proceso de realizar todas las entrevistas fue de unas tres semanas, el paso siguiente fue transcribirlas. Ya teniendo a mano la información por escrito, se procedió a hacer una lectura concienzuda, y poco a poco ir categorizando los patrones, ideas recurrentes, puntos de convergencia de reflexiones y “centros de gravedad”. Más adelante siguió una temporada de retomar la lectura y continuar estudiando el universo teórico.

A partir de ese punto, se fueron revelando naturalmente las conclusiones, coincidencias y puntos de debate. Es importante señalar, como se hizo hace unos párrafos, que el encuentro entre la teoría y los testimonios fue más un choque que una alineación. Los conceptos y procesos que parecían delimitados en el primer capítulo se vieron transformados y expandidos para cumplir su función de ayudarnos a entender y reflexionar la realidad, por lo cual no llegaron como categorías íntegras a las conclusiones del texto. Tras generar un índice para ordenar las ideas, se pudo dar el proceso de escritura de la tesis. El resultado final se estructura así:

El primer capítulo conforma un marco conceptual sobre la Educación Popular, su historia, propuestas y principales debates en torno a su relación con la pedagogía latinoamericana y con los movimientos sociales. La Educación Popular será el cuerpo de conocimiento desde el que analizaremos la información recabada en la investigación, manteniendo siempre la perspectiva de que se trata de un concepto dinámico y en debate, que nos debe servir para entender y reflexionar.

La segunda parte explica la trayectoria de tres movimientos populares que convergieron en la Ciudad de México durante la época que nos interesa: el Movimiento Urbano Popular, la Teología de la Liberación y la Educación Popular. Los tres están vinculados con el tema de la investigación ya que forman parte de las formas de acción colectiva popular que envuelven los eventos investigados. Nuestros protagonistas están activamente involucrados en estos movimientos, por lo que funciona como un marco contextual para el documento.



El tercer capítulo consta principalmente de descripciones tan detalladas como fue posible de los procesos educativos populares desarrollados en las colonias Guerrero y Ajusco. En la colonia Guerrero se trata de los espacios de formación que organizaban principalmente la Unión de Vecinos de la Colonia Guerrero y la Asamblea de Barrios, que se trataba de círculos de estudio, formación de militantes y capacitación para el trabajo en comisiones. De la colonia Ajusco se trabajaron dos casos: las Comunidades Eclesiales de Base impulsadas desde la Parroquia de la Resurrección, y la Comunidad Educativa Integral Pioneros del Ajusco, preescolar comunitario autogestionado por vecinos del barrio.

Es evidente que los casos son muy diferentes entre sí, por lo que al terminar los apartados de descripción, se analiza qué tienen en común y por qué es pertinente un marco de Educación Popular.

El último apartado recaba las conclusiones de la investigación. La primera parte desarrolla aprendizajes que se identificaron como fruto de la cotidianeidad y la lucha en el MUP, ya que nos parece que entender la relación entre éstos y los espacios educativos del capítulo anterior nos ayuda a ordenar las ideas y comprender los procesos que se vivieron. Más adelante, se intenta argumentar la correspondencia de nuestros casos con el movimiento de Educación Popular, llevando a cabo un recuento histórico paralelo de la historia de las dos colonias y la del continente, y resaltando los actores que impactaron en el proceso y sus influencias. Lo que aquí interesa es sustentar que las críticas y comentarios que nuestros entrevistados hacen sobre los procesos que vivieron, no están aisladas sino que se acumulan a lo largo del continente y son recibidas como autocrítica de parte de la Educación Popular y se vuelven un insumo para los debates y reflexiones en el centro de la reformulación de la Educación Popular en los noventa, que conlleva a generar cambios en las prácticas y teorías de las educaciones populares en el presente siglo.

Así, se llega al punto de atender cómo las formas de llevar a cabo la Educación Popular en estas colonias le aportaron al bagaje de esta propuesta educativa, la cual las pudo asumir e integrar gracias a su vocación de pedagogía de praxis. Dividimos estos aprendizajes en tres secciones: los aprendizajes en materia de educación, los aprendizajes que interpelan al núcleo mismo de la Educación Popular, y los aprendizajes sobre el papel de la educación en los movimientos sociales. Obviamente todos se encuentran íntimamente relacionados, pero se hizo un esfuerzo de aislarlos para darles mayor identidad propia.

Por último, se traza un panorama del estado que guarda la Educación Popular actualmente y en relación a lo trabajado a lo largo de la investigación, haciendo énfasis en sus intereses tras la época de renovación.

Por supuesto, este trabajo representa una invitación a las pedagogas y pedagogos, y a todos los interesados, a conocer y apostar por la Educación Popular, siendo un movimiento que lleva décadas ganando fuerza moral y legitimidad en América Latina, y que por naturaleza está constantemente en búsqueda de nuevos aprendizajes y herramientas que les permita cumplir con mayor pertinencia su vocación ética y política. En este cometido la pedagogía tiene un papel que no puede ser cumplido por ninguna otra disciplina.

También es una invitación a escuchar la sabiduría y la fuerza en las voces y los ojos de los vecinos de las colonias populares de la Ciudad de México. Sus manos, sus mentes, sus palabras y sus actos han construido la Ciudad como la conocemos, con todo lo que tiene de solidaria, valiente y organizada. La memoria no es una cuestión pasiva, es un alimento a la subjetividad que nos invita a honrar, a aprender, a resistir, y a “conocer al enemigo” y a nosotros mismos.

# Capítulo 1

## LA EDUCACIÓN POPULAR EN MÉXICO Y AMÉRICA LATINA

### 1.1. EDUCACIÓN POPULAR: UN TÉRMINO EN DEBATE

Conceptualizar la EP es, quizás, un esfuerzo por atrapar con palabras aquello que no nació del mundo de las palabras, ni en la necesidad de construir un paradigma teórico sino en el reclamo de la vida frente a las desigualdades sociales y a las condiciones de opresión que la matriz sistémica moderna posaba sobre amplios sectores de seres humanos en Latinoamérica.

(Jader, 2016:92)

La explicación del término “Educación Popular” siempre se presenta como un problema. Para empezar, debemos de los usos coloquiales o quizá de otras tradiciones pedagógicas que lo reivindican, y aclarar que nos referimos al movimiento pedagógico y político latinoamericano que reconoce la dimensión política la educación y apuesta por la transformación de la realidad desde la práctica educativa.

En este terreno nunca hay una sola respuesta concluyente, pero sí hay un conjunto de principios coherentes que invitan al debate y a la acción. La Educación Popular como término implica una construcción constante a partir del debate con las prácticas de las educaciones populares desde diferentes territorios y momentos históricos. Hablar de “una” Educación Popular es operativo y se refiera más a un lugar de inscripción de muchos diferentes procesos, que a una categoría delimitada o un sujeto homogéneo. En la realidad, las educaciones populares son muchas y muy variadas, lo que intentaremos es enunciar algunos de sus puntos de convergencia. En este capítulo, empezaremos escuchando algunas de las voces que desde la teoría han aportado al debate y la construcción plural de este campo.

La pedagoga argentina Adriana Puiggrós es una de las investigadoras que más ha contribuido a posicionar el término, colaborando en publicaciones como *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (1984) y *La educación popular en América Latina 1* (1986). Puiggrós, (trabajando principalmente desde el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina, APPEAL) plantea que existe una lucha por hacer presentes los principios, propuestas e intereses de diferentes sujetos sociales en las ideas e instituciones hegemónicas de educación. Puiggrós (1986) indica que para el caso de América Latina, un análisis sobre este tema tiene que considerar las formas del capitalismo que se manifiestan en el continente, el papel del Estado, las mediaciones revolucionarias, el papel de los intelectuales y el populismo. En este sentido, la autora insiste en situar a la educación en

su doble faceta de institución e instituyente. Pone énfasis en cómo los sistemas educativos (la escuela principalmente, pero también podrían serlo la iglesia, los medios de comunicación, la legislación...) son un terreno de disputa para los diferentes proyectos de sociedad: “los procesos educativos están profundamente politizados y son un área estratégica para orientar la reproducción ideológica-social-técnica de la sociedad.” (Gómez y Puiggrós, 1986:15). Puiggrós (1984 y 1986) nos invita a entender las instituciones educativas como espacios contradictorios, donde se imponen diferentes intereses y donde conviven en conflicto una variedad de propuestas político-pedagógicas<sup>7</sup>. Así, “la tarea de la educación popular es contribuir a cambiar el sentido de las redes construidas por ese Estado y volcar la voluntad, los conocimientos y las prácticas de las clases y sectores oprimidos y de los intelectuales, a favor de la transformación social” (Puiggrós, 1986:34).

Como se observa, estos textos de Puiggrós tienen constantemente al Estado como referente, apostando por que éste haga Educación Popular, es decir, ponga a las instituciones educativas al servicio de los intereses del pueblo. La perspectiva y producción de esta autora son claves para entender el campo y las aportaciones que hace en términos históricos nos serán muy valiosas, sin embargo nos alejaremos de la posición que cuenta con el Estado como primordial gestor de la educación.

Su compañera del APPEAL, la mexicana Marcela Gómez, hace una importante contribución al campo con su entrada “Educación Popular” en el *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación* (2016). Gómez, reconoce que el término ha tenido diferentes significados a lo largo de su historia en América Latina (Gómez, 2016: párr. 1), y por lo tanto se constituye “como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos, sectores y sujetos sociales, que han resultado en configuraciones sociohistóricas y culturales particulares, lo que muestra su carácter abierto e históricamente construido” (Gómez, 2016: párr. 9).

El punto aglutinante entre estas “múltiples articulaciones” es su intencionalidad política de transformación de la sociedad (Gómez, 2016:párr. 2), más allá de otras características pedagógicas: “en este sentido, la educación popular involucra siempre una posición política y político-pedagógica, un compromiso con el pueblo frente al conjunto de su educación, y no se reduce a una acción centrada en una modalidad educativa” (Gómez, 2016:párr. 3). Esta posición política siempre tiene un sentido popular, “en atención a los sujetos de su acción (sectores populares) y a sus objetivos (instrumento de apoyo a la organización popular y a la construcción de su proyecto político social)” (Gómez, 2016: párr. 7).

A partir de este compromiso político, se pueden reconocer las características pedagógicas que la identifican, como

El análisis crítico de la realidad social, la acción colectiva y el desarrollo de valores sociales democráticos. Conciencia, conocimiento y reflexión; transformación de las actitudes y de lo real; avance sistemático en la comprensión del mundo, desde los intereses y las necesidades concretos de la población, forman parte del ideario del que se ha nutrido el concepto de educación popular a lo largo de su historia. (Gómez, 2016: párr. 6)

<sup>7</sup> “Nos encontraremos con que la educación es un campo de lucha que se extiende por toda la red social, y que participa del conjunto de contradicciones que caracterizan la formación social.” (Puiggrós, 1986:34)  
 “La educación no es sólo el elemento instituyente sino que actúa como analizador y provoca constrainstitucionalidad más de una vez.” (Puiggrós, 1986:104)

La autora reconoce que durante las épocas de la creación de los sistemas educativos nacionales en las jóvenes repúblicas independientes, el término de “educación popular” se usaba como sinónimo de “instrucción pública”, lo que le daba una identidad referente al Estado, brindando la posibilidad de que éste generara un sistema educativo para el pueblo y sus intereses. Sin embargo, en los años sesenta del siglo pasado, a partir de la conferencia de Medellín y la obra de Paulo Freire (las cuales retomaremos con detenimiento más adelante), el significado se trasladó hacia la “educación de los oprimidos”, identificándose entonces con la idea de “liberación” que se hacía presente en todo el continente, y defendiendo los modelos educativos desde el pueblo. De este momento se derivan los conocidos “modelos dialógicos que buscaban la democratización del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Gómez, 2016: párr. 17).

Así, estos los polos de significado “educación para el pueblo” y “educación desde el pueblo” seguirán corriendo y operando en paralelo, en momentos en coordinación, en momentos en conflicto, por lo que Gómez concluye que

La educación popular es todavía un concepto en búsqueda de definición; la sistematización y teorización de las experiencias será lo que nos permita adoptar una concepción global, que encontrará su definición concreta y práctica ante cada realidad particular, en cada momento histórico específico y en el marco de las profundas fracturas que se están produciendo entre el ideario pedagógico de la modernidad y las configuraciones socioculturales y educativas actuales. (Gómez, 2016: párr. 24)

A lo largo de este trabajo, usaremos como referente la segunda corriente, que se centra en el trabajo desde el pueblo organizado. Dentro de este universo existen importantes puntos de discusión, hagamos un repaso a partir de las aportaciones de diferentes autores.

En su libro *Educación y pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular)* (2011) el colombiano Marco Raúl Mejía, posicionado desde un espacio de análisis del presente siglo, hace un interesante y complejo repaso conceptual e histórico de la Educación Popular. En éste, plantea que es una práctica social que se viene conformando desde segunda mitad del siglo XX (2011:26), lo cual no significa negar las pedagogías y educaciones contrahegemónicas a las que Puiggrós pone el calificativo de “populares” y que se desarrollan desde las independencias en Latinoamérica, sino que ubica a partir de entonces un movimiento de educadores que se identificaban con una serie de principios que se sintetizaban bajo el término de “Educación Popular” y que “optaron por unirse y trabajar al lado de organizaciones que fueron creadas por personas pobres para defender sus derechos y potenciar sus intereses y aspiraciones” (Zarco, 2001:30) [traducción propia]<sup>8</sup>. En su texto, Mejía propone que la Educación Popular se ha ido construyendo a partir de “acumulados” de prácticas que se identifican y debaten entre sí, y que él organiza en diferentes “troncos” según los procesos más amplios de los que forman parte.

La interacción, retroalimentación y socialización sobre esas prácticas convergen en un proceso de teorización que busca sistematizar, criticar y compartir los aprendizajes de cada experiencia, articulando así una concepción educativa única en su tipo que “como tal tiene prácticas, metodologías, teorías, enfoques, pedagogías, y una opción ética de transformación” (Mejía, 2011:18). Es entonces no convencional su forma de construirse como disciplina:

Se reconocería en que no hay un cuerpo sistemático central desde el cual se construye su propuesta educativa y pedagógica, se trata más bien de una construcción que surge desde fragmentos teóricos dispersos,

---

<sup>8</sup> Texto original: “opted to join and work alongside the organisations which were created by poor people to defend their rights and advance their interests and aspirations”

cuya fortaleza son las prácticas que buscan ser constituidas en experiencias a través de un saber propio, y cuyas construcciones son elaboradas desde las márgenes del discurso hegemónico sobre la sociedad y la educación. (Mejía, 2011:18)

Debido a esta naturaleza no convencional, el autor señala el riesgo de desdibujar los límites de los acumulados de la Educación Popular, por lo que señala una serie de “persistencias” que le dan identidad a estas prácticas:

- El pensamiento crítico para el análisis de la realidad política, social, cultural, económica, en el sentido de avanzar hacia la emancipación personal y social.
- Una intencionalidad política emancipadora
- El reconocimiento del rol de los sujetos populares como actores de su emancipación.
- Entenderá los sujetos en sus múltiples dimensiones: racionales, afectivas, lúdicas y trascendentes.
- Procesos pedagógicos que interactúan con tales dimensiones para la transformación personal y social.
- Metodologías y estrategias de trabajo que contribuyen a que los sujetos se construyan como personas activas, participativas, sujetos sociales de derechos y ciudadanos aportando al bien común. (Mejía, 2011:11)

En una línea cercana, siendo ambos colombianos y colaboradores recurrentes del Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL), Alfonso Torres, en su libro *La educación popular. Trayectoria y actualidad* (2016) desarrolla lo que considera el núcleo común de la Educación Popular:

1. Una lectura crítica del orden social vigente y un cuestionamiento al papel integrador que ha jugado allí la educación formal.
2. Una intencionalidad política emancipadora frente al orden social imperante.
3. El propósito de contribuir al fortalecimiento de los sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social.
4. Una convicción que desde la educación es posible contribuir al logro de esa intencionalidad, actuando sobre la subjetividad popular.
5. Un afán por generar y emplear metodologías educativas dialógicas, participativas y activas. (Torres, 2016:14)

Así, la Educación Popular va construyendo su acumulado de una forma flexible ya que parte de la recuperación y reflexión de la práctica. Torres considera que lo que ha brindado cuerpo a la Educación Popular a través del tiempo es su historicidad y eticidad (Torres, 2016:74). Son varios los autores que consideran que lo que nos permitirá entonces reconocer a la Educación Popular es su opción ética, de la que nace una vocación por la lectura política y la crítica pedagógica, como lo hace Carlos Zarco:

La Educación Popular es sobre todo un compromiso ético en favor de la humanización y opta, por lo tanto, por trabajar primero con esas personas cuyas condiciones objetivas de vida deben ir en contra de esto. Pero, en el fondo, es sobre la completa humanización de todos. (Zarco, 2001:30) [traducción propia]<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Text original: “Popular education is above all an ethical commitment in favour of humanisation and opts, therefore, to work firstly with those people whose objective living conditions most militate against this. But, at heart, it is about the full humanisation of everyone.”

Carlos Núñez Hurtado, uno de los mayores teóricos de la Educación Popular en nuestro país, con su importante libro *Educación para transformar, transformar para educar* (1996), opina en su artículo “Educación popular: una mirada de conjunto” (2005), que de la opción ética de la que se origina la Educación Popular, derivan otra serie de elementos coherentes que resume de la siguiente manera:

La educación popular, entonces, es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación. (Núñez, 2005:8)

Otro aporte interesante es el de la mexicana Bertha Salinas Amescua en su artículo *Un modelo de análisis de la “pedagogía de la organización” en el movimiento de educación popular en América Latina* (1991). Para realizar su investigación, la autora entendió como Educación Popular aquellas prácticas educativas impulsadas por instituciones independientes “que se desarrollan con los sectores populares para contribuir al cambio de las estructuras sociales reproductoras de desigualdad” (Salinas, 1991:88). A partir de eso desarrolla una serie de elementos para reconocer dichas prácticas, que en la dimensión política son “la perspectiva política de la acción educativa, la necesidad de construir un proyecto histórico alternativo, el desarrollo de la conciencia, el poder, la participación, la organización popular, etc.” (1991:88), y en la pedagógica son

El grupo como espacio privilegiado de la formación, la relación pedagógica se basa en el diálogo y la participación, la vivencia de los participantes es el punto de partida de todo aprendizaje, los contenidos son una respuesta a las necesidades de la población, la reflexión crítica sobre la realidad social es elemento indisoluble, los límites entre el conocimiento especializado y el saber popular son flexibles, la formación se dé fuera del sistema escolar. (Salinas, 1991:88-89)

Finalmente, es importante reiterar que, como comenta Núñez, “las prácticas de Educación Popular no se han caracterizado por su enfoque teoricista” (Núñez, 1993:2), entonces para entenderla es necesario reconocer que en primer lugar es una práctica social e histórica. La centralidad en la acción significa que cada experiencia tiene en su origen preocupaciones concretas del contexto y sus problemáticas, por lo que toma formas específicas, aportando cada vez elementos nuevos y sin basarse en algún manual rígido o excluyente. Por lo tanto, es muy difícil hablar de Educación Popular sin posicionarse, sin explicitar quién habla y desde dónde (Torres, 2016).

Para fines de este documento, se entenderá a la Educación Popular como las prácticas educativas que responden a las necesidades pedagógicas de una comunidad, con la intención de contribuir a un proyecto político más amplio a partir de su capacidad de transformar a las personas y la cultura. Parte de una posición ética desde los grupos violentados históricamente y de una lectura político-pedagógica crítica, y apuesta por ir democratizando sus formas internas y las dinámicas sociales externas. Para eso, aplica técnicas participativas centradas en el diálogo y asume una metodología dialéctica que pone en constante interacción la “realidad” y la “teoría”. Estas prácticas han ido generando un acumulado de saberes pedagógicos que se alimentan de la experiencia y la reflexión, y por lo tanto es diverso, inacabado e incluso conflictivo. Esta naturaleza abierta le permite albergar diferentes perspectivas mientras éstas puedan dialogar desde una coherencia ética. En este documento, trabajaremos entendiendo a la Educación Popular

como un movimiento pedagógico y político latinoamericano, que ha pasado por diferentes fases y se ha llenado de sentido desde diferentes posturas históricamente construidas.

En ese sentido, es importante tener en cuenta, que aunque esta primera parte del documento se trabaja un marco conceptual de Educación Popular tan amplio como fue posible, los casos específicos que se exponen más adelante se refieren a un contexto mexicano, de movimiento urbano y organización de los barrios durante los años setenta, ochenta y noventa del siglo pasado, con importante influencia de la Teología de la Liberación.

## 1.2 LA EDUCACIÓN POPULAR COMO PROCESO HISTÓRICO CONTRAHEGEMÓNICO

El intelectual anarquista italiano Antonio Gramsci se ha convertido en un referente muy importante para la pedagogía crítica latinoamericana y las educaciones populares, principalmente por cómo trabaja la idea de hegemonía y su relación con la educación. Para él, la hegemonía es el constante proceso constitutivo de una “voluntad colectiva” a partir de una dirección ético-cultural (Portanteiro, 1988). No hay construcción de sentidos comunes sin educación, y Gramsci analizó cómo el Estado asume por lo tanto el papel de “Estado educador”, siendo la escuela una pieza clave del engranaje de la dominación debido a su potencia como productora de hegemonía. Es importante entender que la escuela no cumple esta función por sí sola, sino que es una tarea tan importante que es asumida por el Estado en su totalidad:

¿Cuál es esta función nueva y principal del Estado? La respuesta aparece recurrentemente en los “Cuadernos”: crear y reproducir un tipo de civilización y de ciudadano. “La escuela, como función educativa positiva, y los tribunales como función educativa represiva y negativa son las actividades estatales más importantes en tal sentido”, señalará en otro momento. Pero ambas instituciones, con ser las fundamentales, pues se trata de las que mejor expresan a su interior la dialéctica entre coerción y consenso, no agotan la función educadora del Estado (entendido en sentido amplio y no como mero “gobierno”): la construcción de la hegemonía como una relación pedagógica. (Portanteiro, 1988:192)

Así, por lo general la hegemonía representa una dinámica a través de la cual los sujetos poderosos buscan perpetuar su posición. Sin embargo, es un espacio en constante disputa, ya que quienes luchan por un proyecto histórico de vida y dignidad también generan procesos de normalización de otro tipo de relaciones sociales, los cuales se entienden como contrahegemónicos.

Así, esta lectura pedagógica de las relaciones políticas otorga a las educaciones populares y las pedagogías críticas sustento y legitimidad teóricas para su hacer, ya que recalca la importancia de los procesos contrahegemónicos en el plano cultural, de las relaciones sociales y los sentidos comunes, que se atiende solamente desde lo micro. Se necesita educar a esa nueva “voluntad colectiva” que dé cuerpo y realidad a las estructuras sociales que propicien la justicia. Así, cuando se habla de procesos contrahegemónicos, se habla de minar las relaciones pedagógicas que mantienen la estructura de dominadores-dominados, vislumbrando en el horizonte formas sociales dignas:

Las crisis sociales profundas son aquellas en las que ese lazo orgánico se quiebra, cuando los aparatos hegemónicos se agrietan. “Si la clase dominante –escribe– ha perdido el consenso, entonces no es más dirigente sino únicamente dominante, detentadora de la pura fuerza coercitiva, lo que significa que las grandes masas se han separado de las ideologías tradicionales, no creen más en lo que creían antes”. Se abren así las posibilidades para una confrontación entre dos “conformismos”, es decir, para una lucha de hegemonías. (Portanteiro, 1988:193)

Frente a eso, reconstruir la historia de la Educación Popular, entendida como un proceso contrahegemónico, se presenta en primera instancia como un reto. Para empezar, su propia naturaleza contextualizada y centrada en la práctica la hace huidiza a la mirada de un historiador. Además depende mucho de qué se entienda por “educación popular” y qué tanto se reconozca su relación e interacción con diferentes prácticas y pedagogías. Adriana Puiggrós se ha dado a la tarea de rastrear las experiencias educativas contrahegemónicas y sus tensiones con la educación y la pedagogía oficiales. Insiste en cómo la historia oficial de la educación en Latinoamérica tiene una mirada reduccionista de sus sistemas educativos, causando que todos los demás procesos y experiencias educativos fuera de la formalidad y de la hegemonía se hayan mantenido en las sombras, no sólo fuera de los libros de historia, sino que también, al no ser considerados relevantes durante su mismo desarrollo, existen muy pocos registros e intención de mantenerlos en la memoria. Señala cómo la forma tradicional de entender la educación y la historia no cuenta con las herramientas o siquiera la intención de comprender la complejidad de los procesos sociales, considerando sólo “pedagógicas aquellas relaciones que se produjeron dentro el sistema educativo dominante, en el interior del discurso pedagógico hegemónico, sin entender que precisamente ese carácter hegemónico surgía de la incorporación-subordinación de las demandas educativas populares a la lógica educativa dominante.” (Puiggrós, 1986:18)

Así, frente a un panorama “poco ideal” para la reconstrucción histórica, contando con trabajos, memorias y sistematizaciones limitadas, se han desarrollado varias propuestas para que la historia de la Educación Popular deje de ser un “territorio prohibido de América Latina”:

Cuando pensamos la historia no como sucesión mecánica y “natural” de hechos, sino como construcción de proyectos diversos que se manifiestan en las prácticas cotidianas que los hombres desarrollan en la sociedad encontramos el espacio de donde la educación popular deja de ser un “territorio prohibido de América Latina (Gómez y Puiggrós, 1986:18).

Puiggrós aseveró ya en 1986 que “la historia de la educación latinoamericana debe ser reinterpretada.” (1986:43) Y debe ser reinterpretada a partir de poner al sujeto popular en el centro y hacer una lectura pedagógica de sus procesos, sin permitir que se interpreten como un fenómeno marginal ni coyuntural (Puiggrós, 1986).

Así, la autora aporta a nuestra delimitación de la historia de la Educación Popular rastreando los procesos educativos contrahegemónicos en la historia de América Latina, como ya mencionamos, teniendo al Estado como referentes. Entendiendo una vez más el espacio de conflicto que implica la Educación Popular, intentaremos trazar un repaso de su proceso histórico, intentando contribuir al debate y nunca fosilizar la historia.

### *Previo al siglo XX: Orígenes de una idea*

Para empezar a trazar esta genealogía, hay que considerar que el término de “popular” como apellido del de “educación”, empezó usándose para referirse a la “educación para el pueblo”, que en sí fue una idea bastante revolucionaria en un tiempo en el que no se había considerado que los trabajadores tuvieran siquiera la capacidad de aprender y formarse. Una muestra de esto es el “Discurso sobre la educación popular”, escrito por Pedro de Campomanes en 1775, con fuerte tendencia capitalista, modernizante y progresista (Puiggrós, 1986).

Evidentemente fue de gran importancia para todo el pensamiento pedagógico posterior, y el desarrollo ideológico de la escuela ha estado en constante interacción con las prácticas contrahegemónicas y populares, pero no podemos entender que la Educación Popular naciera de una



idea que entendía a los sujetos populares “como portadores de concepciones inadecuadas para el progreso, circunscritos a formas de organización social retrógradas y fracasadas, resistentes al orden social capitalista” (Gómez y Puiggrós, 1986:14). Más bien trabajaremos con la idea de Mejía de que las primeras discusiones de Educación Popular se vieron inspiradas por el ideal de acceso universal, pero ampliado y pensado para las problemáticas políticas y sociales propias de América Latina, de las cuales serían promotores Simón Rodríguez (Caracas, 1769 - Amotape, 1854) y José Martí (La Habana, 1853 - Dos Ríos, 1895) (Mejía, 2011:20). También Puiggrós opina que Simón Rodríguez “con justicia puede ser considerado como el primer educador popular de América Latina” (Puiggrós, 1986:16).

Siendo éstos los grandes personajes de los que nos queda memoria, tampoco se puede dejar de lado que “anarquistas, socialistas, grupos de tendencia democrático-popular, libertarios, racionalistas influidos por las ideas de Ferrer Guardia, realizaron toda clase de microexperiencias en sectores obreros, campesinos, indígenas, dentro y fuera de las instituciones educativas” (Puiggrós, 1986:18) desde el siglo XIX y entrado el siglo XX, que fueron configurando el campo de la educación contrahegemónica en nuestros países.

### *Principios del siglo XX: nacimiento de los sistemas educativos nacionales*

Las primeras décadas del siglo XX están marcadas por la consolidación de los sistemas educativos nacionales en América Latina, por lo que las experiencias con vocación popular se entienden a partir de la tensión con éstos. En esta etapa Puiggrós identifica los discursos pedagógicos nacionalistas populares (1916-1934) y los grandes discursos pedagógicos, nacionalistas populares, estatales y de movimientos democráticos (1935-1955). En 1918, de acuerdo a esta autora se da el primer gran discurso pedagógico popular: la Reforma universitaria en Córdoba, Argentina. En la segunda mitad del siglo, Puiggrós rescata a la Revolución en Cuba (1959), de la cual vino la reforma a su sistema educativo, que por su planteamiento ideológico, implicó serias rupturas con los sistemas educativos nacionales del resto del continente.

Mejía, por su parte, hace otra propuesta de reconstrucción de los “troncos” en los que se basaron los proyectos educativos populares del continente en la segunda mitad del siglo. Comparte con Puiggrós algunos puntos, como considerar las ideas de Rodríguez, junto a las de Martí, el primero de los cuatro troncos que fundarían la Educación Popular. Los otros tres troncos que recupera de las primeras décadas del siglo XX son las universidades populares, principalmente las de Perú, El Salvador y México; las escuelas fundadas en la sabiduría aymara y quechua, cuyo máximo exponente sería la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia, promovida por Elizardo Pérez; y por último, los proyectos educativos para los más desprotegidos, como los del padre José María Veláz del Movimiento Fe y Alegría (Mejía, 2011).

### *Años sesenta y setenta: parteaguas de la Educación Popular*

En los años sesenta los troncos, proyectos y experiencias que se habían desarrollado en búsqueda de una educación propia, preocupada por el contexto y los intereses de las clases oprimidas, confluyen en lo que tomaría el nombre de Educación Popular (tantas veces convergente con la educación liberadora, pedagogía del oprimido, educación emancipadora, pedagogías crítico-sociales, pedagogías comunitarias) (Mejía, 2011).

Para entender cómo pudo suceder esto, hay que comprender que el pensamiento educativo no se desarrolló de manera aislada, sino que lo hizo en una época que deriva de un desarrollo

histórico complejo, y en la que nacen y toman fuerza diferentes disciplinas críticas en América Latina. Mejía (2011) hace énfasis en varios procesos claves para el pensamiento crítico del continente, entre ellos el marxismo latinoamericano de Mariátegui, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación (que tendrá un importante papel en este trabajo de investigación), el teatro del oprimido, la comunicación popular, la investigación-acción participante, la colonialidad del saber y el conocimiento, la psicología social, la filosofía latinoamericana, la ética del cuidado y la compasión por la tierra, el desarrollo a escala humana y la sistematización como propuesta investigativa (Mejía, 2011). También es imprescindible mencionar al Movimiento de Cultura Popular de Recife, del cual emerge directamente el educador brasileño Paulo Freire. Por supuesto, es necesario entender estos procesos en mutua interacción y conflictuación entre sí y con la realidad que buscaban incidir, cada una en su momento histórico y localizaciones.

Se dio en todo el continente “un movimiento intelectual con bases sociales y políticas por pensarse desde América Latina, por constituir lo propio” (Mejía, 2011:23). Estas reflexiones derivan de una crítica profunda a las formas de saber y poder colonizantes, haciendo consciente que “se trata de un modelo que subalterniza pueblos, culturas, lenguajes y formas de conocer en tanto propone un imaginario social, donde unos están adelante y otros atrás en el camino de la historia” (Mejía, 2011:24). Por lo tanto, se vuelve urgente complejizar la idea de cultura y voltear a ver las formas de saber de los pueblos latinoamericanos. Es una época de gran convulsión social, testigo de múltiples movimientos indígenas y populares, así como de la potencialización del marxismo como el marco explicativo y proyecto de la izquierda; lo cual no se puede entender como algo diferenciado de los cambios en el plano de las ideas, sino como síntomas del mismo mal, en constante comunicación, necesarios para denunciar los procesos de deshumanización. A nivel mundial y continental también se viven procesos revolucionarios en distintas dimensiones, como el Concilio Vaticano Segundo, la Alianza para el Progreso y el consecuente crecimiento de la visión desarrollista, la revolución cubana, los movimientos del 68, la teoría de la marginalidad y el crecimiento de la promoción popular (Núñez, 2005).

En este contexto es donde debemos ubicar el pensamiento y obra de Paulo Freire, quien bebe de las experiencias contrahegemónicas ya mencionadas, así como de la práctica educativa propia en sectores populares, además de realizar una lectura crítica del marxismo. Este educador y pensador brasileño logra generar una teoría articulada con la práctica que alinea filosofía, ética, política, psicología, sociología y pedagogía, poniendo al sujeto popular en el centro como el único capaz de transformar su realidad. Muchos autores lo consideran un parteaguas en el entendimiento y la práctica de las educaciones contrahegemónicas, y a su influencia definitiva para el desarrollo del movimiento de Educación Popular.

El escocés Liam Kane, quien observando desde una perspectiva foránea propone una interesante lectura del movimiento en su libro *Popular Education and social change in Latina America* (2001), identifica este periodo como el punto de arranque de la Educación Popular y a Freire como un pionero de “la opción por los pobres”. De acuerdo a Torres, la publicación de la *Pedagogía del Oprimido* en 1968 “influiría a miles de educadores en una década en la que amplias capas de la población asumían que su desarrollo implicaba cambios estructurales” (Torres, 2016:28). El investigador John Jader, desde su investigación sobre la relación entre la Teología de la Liberación y la Educación Popular, agrega que se convirtió en “un motor invaluable para alimentar estos procesos de formación de conciencia crítica desde la educación popular” (Jader, 2016:89).

Sus planteamientos llegaron incluso a la Conferencia Episcopal de Medellín (Congregación para la doctrina de la fe, 2012) en 1968, donde la Iglesia latinoamericana adoptó “la opción por los pobres”, dando pie y fuerza a una de las grandes compañeras de la Educación Popular: la Teología de la Liberación, que retomaremos con detenimiento más adelante. Vale la pena mencionar

que esta corriente hizo que muchos religiosos se comprometieran con el trabajo con el pueblo en todo el continente. A partir de entonces, se fue “(...) visibilizando un tejido vinculante entre la Teología de la Liberación, las CEBs y la Educación Popular como producto de una construcción más amplia de una perspectiva pedagógica emancipadora en Latinoamérica” (Jader, 2016:79), tema que nos será de gran interés a lo largo de esta investigación.

### *Años ochenta: proliferación de experiencias*

Después de este momento de formulación e inspiración, las prácticas de Educación Popular “se multiplican, generando una polisemia en su entendimiento y en su práctica, lo que hace difícil agruparla en una sola propuesta metodológica y conceptual” (Mejía, 2011:50). Mejía identifica nuevamente ocho troncos que se enmarcarían en estas prácticas diversas pero identificados con la Educación Popular: la educación para adultos, los grupos cristianos populares, la izquierda latinoamericana, el Movimiento Cultura Popular, la capacitación técnica productiva, algunos sectores de la academia, algunos sectores de la escuela formal, y los procesos de grupos étnicos y de género, los cuales “animaron la construcción de una educación popular como la respuesta para hacer efectivas las modificaciones necesarias al sistema de dominación” (Mejía, 2011:35).

Además, a partir de los años setenta y a lo largo de los ochenta, en paralelo a la expansión del capitalismo moderno y los gobiernos dictatoriales en la región, se da una radicalización de la lucha popular que se deriva en el énfasis de la dimensión política de la Educación Popular. Kane identifica una transformación en la función de la Educación Popular: “mientras en los sesenta se esperaba que la educación y la ‘concientización’ llevaran a la acción, ahora era la acción la que llevó a la demanda de educación” (Kane, 2001:28) [traducción propia]<sup>10</sup>. Es el momento de mayor crecimiento de redes como el Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL)<sup>11</sup> y la red mesoamericana Alforja<sup>12</sup>. Sólo es posible entender esta fuerza al relacionarla con la sensación de que el cambio estaba “a la vuelta de la esquina”, con momentos tan potentes como el triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua en 1979 (y sus consecuentes Reforma Educativa y Campaña Nacional de Alfabetización en 1980).

Diferentes investigaciones de la época nos pueden dar una idea de qué tipo de procesos se generaron durante esta etapa de proliferación. Por ejemplo, Juan Huidobro recopiló una serie de 15 documentos para realizar su análisis sobre la relación educativa en la Educación Popular, y resultó que la mayoría de ellos estaban ubicados en contextos rurales, lo que “sugiere –al menos– que los proyectos rurales son probablemente más grandes con más recursos y más ligados a instituciones de desarrollo y/o de investigación, en contraposición a un carácter más disperso, más espontáneo y con menos personal profesionalizado de muchas experiencias urbanas.” (Huidobro, 1982:9).

<sup>10</sup> Text original: “whereas in the sixties it was hoped that education and ‘conscientisation’ would lead to action, now it was action which led to the demand for education.”

<sup>11</sup> “Somos un movimiento de Educación Popular, que como Red, actúa y acompaña procesos de transformación educativa, social, política, cultural y económica, de las sociedades latinoamericanas y del Caribe, en escenarios locales, nacionales y regionales, en diálogo con el mundo, a favor de la soberanía e integración de los pueblos, la justicia social y la democracia, desde las perspectivas de los derechos humanos, la equidad de género, la interculturalidad crítica y una opción ética, pedagógica y política emancipadora.” (CEAAL, 2012)

<sup>12</sup> “La red Alforja, ha desarrollado una rica y diversa experiencia en el campo de la educación popular: ha impulsado procesos de fortalecimiento del protagonismo de movimientos sociales y populares, y ha consolidado un conjunto de planteamientos políticos, metodológicos y pedagógicos que han colaborado al enriquecimiento de la educación popular” (Red Alforja, 2017)

En 1993 el CEAAL publicó una consulta coordinada por Carlos Núñez, bajo el título *Nuestras prácticas... Perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. A través de un gran número de cuestionarios repartidos por todo el continente a organizaciones que trabajaban Educación Popular, la consulta arroja mucha luz sobre realmente qué se estaba haciendo en el campo. Entre otras cosas nos permite saber que las áreas de contenido trabajadas eran: alfabetización, desarrollo local y economía popular, desarrollo rural, capacitación, comunicación popular, comunidades indígenas, derechos humanos, ecología, movimientos y organizaciones populares, mujeres, investigación participativa, sistematización, sindicalismo, salud (Bazdresh y Cadena, 1993:25); los destinatarios eran: organizaciones no gubernamentales, sectores populares, campesinos, dirigentes, mujeres, jóvenes, escuelas y universidades, movimientos y organizaciones populares, trabajadores, sindicatos, organizaciones gubernamentales, partidos políticos, iglesia, grupos culturales, promotores y educadores populares, indígenas, estudiantes, profesionistas, investigadores, especialistas, otros (Bazdresh y Cadena, 1993:25); y las modalidades eran: Taller, curso, seminario, conferencia, foros y encuentros, debates, jornadas, asesorías, acompañamiento, a distancia, pasantías, intercambios. (Bazdresh y Cadena, 1993:25). Es importante saber que desde entonces “existe una gran preocupación, entre los agentes de programas de educación popular, por reflexionar su propia práctica” (Costa, 1977:25).

**PARTE A**

Primero las palabras que llenen este cuestionario de datos sobre las prácticas de FEP (talleres, asambleas, comités, cursos, conferencias, etc.), que tiene en su institución.

Modalidad y No. de participantes	Sector Social al que está dirigido	Objetivos	Cobertura geográfica	Duración (hrs)	Contaridos	Otros programas (de salud, economía, etc.)	Otro que considere importante

**PARTE B**

**SOBRE LA INSTITUCION Y SUS PROGRAMAS EDUCATIVOS**

Hemos recogido los siguientes cinco ejes para organizar a su alrededor las características más relevantes de la institución en su conjunto:

- 1. EVOLUCION INSTITUCIONAL
- 2. UBICACION ESTRATEGICA
- 3. RELACION CON EL MOVIMIENTO POPULAR
- 4. FORMACION INTERNA
- 5. INVESTIGACION EDUCATIVA

Extracto del formato usado para realizar la consulta publicada como *Nuestras prácticas... Perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*.

Es importante hacer el señalamiento de que precisamente las prácticas registradas dentro de esta “proliferación” son las que cuentan con algún respaldo de una institución relativamente “formal” y que se encuentran en relación con el CEAAL. En este espacio confluyen muchos grupos que practican la Educación Popular, pero por supuesto no todos, quedando lejos de éste los más

radicales ideológicamente, los de menos aspiraciones académicas, y los de vínculos de arraigo con menor escala. El contexto de militarización y represión a la izquierda seguramente evitó que crecieran y se dieran a conocer posicionamientos y prácticas enormemente valiosas, mientras los espacios más “moderados” e institucionales contaban con más herramientas para protegerse.

Esta etapa es de especial importancia para nuestra investigación ya que en ella se desarrollan los procesos que nos ocupan. No habrá que perder de vista este momento en el que se hermanan las luchas sociales con la Educación Popular. Es también fundamental la mención que hace Mejía (2011) sobre el trabajo educativo de los grupos cristianos y de izquierda, ya que el Oscar Núñez (1990) los retrata como actores muy presentes durante el desarrollo del Movimiento Urbano Popular mexicano, escenario de nuestra investigación.

### *Años noventa: crisis de fin de siglo*

La mencionada consulta, también presenta una reflexión que retrata la situación de la Educación Popular en los años noventa. Por un lado, se reconoce “el crecimiento cualitativo, la creatividad, el rompimiento de muchos esquemas y por consecuencia, el acercamiento a ámbitos, sectores y sujetos antes no considerados con tanta fuerza (“nuevos” sujetos: la educación formal, la academia, lo político, entre otros)”, (Núñez, 1993:3). Sin embargo, desde la evaluación de la misma consulta se hace conciencia de que la acción “no estaba siempre asumido con la plena conciencia de su pertinencia y oportunidad histórica, ni con la profundidad teórica y metodológica que implicaba” (Núñez, 1993:3), y que era urgente un “salto de calidad” “que permita superar las evidentes limitaciones que la propia Consulta expresa, en relación a las conceptualizaciones fundamentales, a las propuestas metodológicas, a los fundamentos pedagógicos o didácticos, etc.” (Núñez, 1993:2).

Hay cierto consenso general entre teóricos y luchadores sociales de que el fin de siglo significó un momento de desilusión, íntimamente relacionado con diferentes eventos que a nivel local y global golpearon al proyecto de izquierda y los diferentes esfuerzos contrahegemónicos. El panorama mundial se transformó, poniendo en cuestión las certezas que se habían construido hasta entonces. Kane enlista algunos los cambios políticos y sociales que considera esenciales:

- Las transiciones de la dictadura a la ‘democracia’ formal
- El crecimiento de la ‘sociedad civil’
- El ‘ajuste estructural’ de la economía, a cambio de la reprogramación de la deuda
- La dominancia de la economía de libre mercado (‘neo-liberalismo’)
- La privatización de muchas funciones estatales
- El empobrecimiento creciente de la mayoría de la población
- El ataque del Vaticano a la Teología de la Liberación
- La confusión intelectual y la creencia, entre muchos, que con la caída del Muro de Berlín y la derrota de los Sandinistas, ya no existe una modelo alternativo, socialista de desarrollo (Kane, 2001:144) [traducción propia]<sup>13</sup>

<sup>13</sup> Texto original:

- “transitions from dictatorship to formal ‘democracy’
- the growth of ‘civil society’
- ‘structural adjustment’ of the economy, in return for debt rescheduling
- the dominance of free-market economics (‘neo-liberalism’)
- the privatisation of many state functions
- the increasing impoverishment of the majority of the population
- the Vatican’s assault on Liberation Theology

Esta etapa se conoce como de “crisis” y “reformulación” (Kane, 2001) de la Educación Popular, en la que la práctica disminuyó y se consideró necesario otorgarle tiempo a la evaluación de la experiencia hasta entonces vivida y reflexionar las no pocas críticas recibidas desde dentro y fuera del movimiento. Torres es uno de los autores que asumió y analizó la crítica y aportó a la reformulación de los principios de la Educación Popular hacia los inicios del siglo XXI. Haciendo un ejercicio retrospectivo, Torres realiza una fuerte crítica a cómo se había venido trabajando la Educación Popular hasta entonces:

Esto llevó a un reduccionismo del análisis de la realidad estructural de las sociedades latinoamericanas; asumiendo como contradicción principal de la sociedad en conflicto entre capital y trabajo, entre explotadores y explotados, la Educación Popular tendría su campo de acción en lo evidentemente politizable, en aquello que denunciara la explotación o anunciara la revolución. La vida cotidiana, las apreciaciones culturales de los educandos, sus conocimientos previos sólo servían en la medida en que ejemplarizaran los postulados anteriores o para ser negado de un tajo como alienados. La subjetividad popular se redujo al plano de la conciencia de clase y la labor concientizadora de la EP se identificó con la comprensión racional y verbalización de las condiciones de clase de los educandos. (Torres, 2016:42)

### *Siglo XXI: reformulación de la Educación Popular*

Los embates neoliberales al plano ideológico y económico, y la consideración de que los educadores sólo tenían nociones pedagógicas superficiales, empujó a los actores de la Educación Popular a asumir la necesidad de replantear sus prácticas, manteniendo el compromiso con su reconstrucción y con los principios éticos que la hacían identificarse sin duda con las experiencias de los sesentas, setentas y ochentas. Torres identifica cinco “desplazamientos” teóricos en esta evolución de la Educación Popular:

1. De una lectura clasista ortodoxa de la sociedad, a la incorporación de otras perspectivas y categorías analíticas como hegemonía, movimientos sociales, sociedad civil y sujetos sociales
2. De una lectura revolucionaria de “toma del poder” como única vía del cambio, a la ampliación del sentido de lo político a todas las esferas de la vida social, la reivindicación de la democracia como forma de gobierno y defensa de lo público.
3. De una mirada económico política de los sujetos sociales a una mirada integral de los mismo, que da especial importancia a los procesos culturales de su identidad y de sus dimensiones individual y personal
4. De un énfasis en la toma de conciencia al enriquecimiento de la subjetividad individual y colectiva en todas sus dimensiones (intelectual, emocional, corporal...)
5. De las seguridades metodológicas centradas en el método dialéctico y el uso instrumental de técnicas participativas a la reivindicación de lo pedagógico en la EP, la incorporación de aportes de otras corrientes pedagógicas y el interés por el diálogo de saberes. (Torres, 2016:78)

Ya entrado el siglo XXI, podemos observar cómo los sujetos que practican la Educación Popular se han volcado a la apertura a nuevos referentes políticos y pedagógicos, la flexibilización de los métodos, el diálogo entre disciplinas y la investigación pedagógica (Torres, 2016), apoyados por el interés desde finales del siglo pasado de los educadores e investigadores por priorizar la sistematización y la construcción teórica a partir de las experiencias. De parte de los actores

---

- intellectual confusion and the belief, among many, that with the fall of the Berlin Wall and defeat of the Sandinistas there no longer exists an alternative, socialist model of development”

más institucionales, como el CEAAL, muchas de las discusiones giran en torno a la ciudadanía, la democracia y lo público, aprovechando las oportunidades de incidir en instituciones y políticas públicas (Torres, 2016). Mientras tanto, perfiles más radicales como la agrupación Pañuelos en Rebeldía<sup>14</sup>, de Argentina, se posiciona frente al siglo actual declarando que la Educación Popular es una pedagogía de los oprimidos y las oprimidas, de la rebeldía, de la organización popular, del conflicto social, de la descolonización, de la dialéctica práctica-teoría-práctica y de la autonomía (Korol, 2012). En general también se ha intentado abordar con más consistencia el aspecto de la diversidad cultural, tan fundamental en América Latina. Por lo tanto, Torres resume la intención de la Educación Popular en el siglo XXI, envuelta en un contexto político diferente al que la vio nacer, de la siguiente manera:

De ese modo, la resignificación del discurso de la EP se ubicaría en una lucha por la orientación cultural de la sociedad contra el proyecto neoliberal, al cual hay que enfrentarlo elaborando estrategias que incidan en las relaciones sociales, en el sentido común y la vida cotidiana de los sectores populares. (Torres, 2016:92)

A grandes rasgos, éste ha sido el camino recorrido por la Educación Popular como movimiento y propuesta pedagógica, y es el aprendizaje de ese camino lo que nos posiciona en el lugar desde donde investigamos y actuamos ahora.

### 1.3 ELEMENTOS ORDENADORES DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Desde nuestra opción ética, nuestra mirada política tiene que ser a favor y desde la mirada de los pobres de la Tierra. Esta opción por el cambio, desde la mirada e intereses de los oprimidos, asumiendo la eticidad del acto educativo, lleva a afirmar la necesaria y consecuente naturaleza política de dicho acto.

(Núñez, 2005:14)

La propia naturaleza flexible y dependiente del contexto de la Educación Popular hace difícil realizar una descripción que abarque a todas sus diferentes expresiones. Partiendo de diferentes autores que nos parecen pertinentes, trataremos de desarrollar sus elementos ordenadores a partir de sus principios filosófico-pedagógicos, de los cuales se van desprendiendo las especificidades de cada caso. No se trata de entenderlos como criterios excluyentes, ya que son interpretados y vividos por diferentes grupos de diferentes maneras, tomando forma según la época, los problemas que enfrenten, las necesidades que atienden y más factores. Es importante señalar que se hace este ejercicio a partir de investigadores que han tratado de entender la Educación Popular como un universo delimitado, por lo que probablemente educadores populares formados en la experiencia lo encontrarán un tanto institucional y muy debatible. Esto no lo veríamos como una falla, mientras las ideas permitan el debate y el diálogo vale la pena expresarlas. El propósito es que esta caracterización nos brinde un marco desde el cual podamos analizar y comprender tan profundamente como sea posible los procesos con los que vamos a trabajar en la investigación, permitiéndonos interactuar con ellos y nunca limitarnos. A continuación,

<sup>14</sup> Pañuelos en Rebeldía es una agrupación argentina que se define como “equipo de Educación Popular” que ha trabajado desde 2001 brindando espacios y formaciones para educadores populares desde una perspectiva emancipadora y junto a los movimientos populares.

desarrollamos una serie de “elementos ordenadores”, que nos funcionan para trabajar algunas prácticas y concepciones que a grandes rasgos comparten las educaciones populares.

### *Educación*

Como hemos mencionado, la Educación Popular no tiene su génesis en la pedagogía como disciplina, sino en una reflexión-acción de sujetos sociales comprometidos con el cambio que adquieren la conciencia de que cuando las personas se juntan a pensar, se transforman, y esas transformaciones son fundamentales para la lucha social. Ésta es una reflexión pedagógica que parte de una intuición y la experiencia, pero que no es para nada desdeñable, ya que sienta las bases para toda una nueva concepción de la educación.

Uno de los aspectos clave de la aparición de Paulo Freire en la construcción histórica de la Educación Popular, es que retoma discusiones y prácticas de larga tradición en América Latina y las confronta a la premisa de que la educación es importante y compleja, y por lo tanto se tiene que pensar el cambio histórico y proyecto social desde una perspectiva pedagógica. Así, Freire (abogado de formación) establece que “1. Educar es conocer críticamente la realidad. 2. Educar es comprometerse con la utopía de transformar la realidad. 3. Educar es formar sujetos de dicho cambio. 4. Educar es diálogo” (Torres, 2016:30). Estas formulaciones se convirtieron en un importante punto de referencia para todo aquel que pretendiera generar procesos educativos y culturales desde una convicción contrahegemónica.

Son investigadores recientes, insertados en la etapa de replanteamiento, como Torres, quienes buscan establecer vínculos más fuertes con la pedagogía y han desarrollado constructos explícitos sobre qué es la educación. Para empezar, Torres indica que “toda práctica social permite el aprendizaje de saberes y la formación de las personas” (Torres, 2016:57), y ese aprendizaje implica que hay “modificación de las formas de comprender y actuar de los sujetos, cuando se afecta su estructura previa de saberes” (Torres, 2016:57). Para él (posición que compartimos), la educación se da en el momento en que los esfuerzos sociales se organizan para lograr ciertos aprendizajes en los sujetos: “se refiere a las prácticas sociales intencionalmente encaminadas a formar sujetos a través de la transmisión de unos valores, conocimientos y habilidades coherentes con la concepción del mundo de quienes las agencian” (Torres, 2016:132).

Por su parte, Huidobro (1982), ya hace varias décadas llamaba la atención a la compleja red de relaciones educativas de los que atraviesan cada proceso pedagógico popular, y propone analizarlas en tres niveles para mejorar la precisión. En primer lugar, tiene en cuenta una “relación general de la educación con las relaciones sociales estructurales” (Huidobro, 1982:5), que se desarrolla en medio de un enfrentamiento entre un grupo luchando por generar nuevas formas sociales y políticas, y una cultura dominante (activa también en los participantes) “que conduce al pueblo al silenciamiento, a la desvalorización de lo propio y ha inhibido la criticidad y la creatividad cultural.” (Huidobro, 1982:5). En un segundo término están las relaciones dentro del propio espacio educativo, en la que forman parte los educadores y los educandos. Este nivel está caracterizado por el “desequilibrio que introduce el distinto origen social de los actores” (Huidobro, 1982:5), ya que por lo general los educadores pertenecen a sectores medios “letrados”, y los educandos pertenecen a “una cultura más ligada a su actividad práctica, en muchos aspectos subalterna o dominada” (Huidobro, 1982:5). Esta relación, que en el *status quo* es de opresión, se encuentra en tensión ya que se pretende horizontalizar y democratizar desde el día a día y el momento concreto. Por último, se debe tomar en cuenta la relación que los sujetos “establecen con el mundo para conocerlo, aprehenderlo, transformarlo” (Huidobro, 1982:6), que



en estos casos pretende presenciar la gestación de una nueva cultura y conocimiento que parta de los intereses de las clases populares.

Si reconocemos que todo fenómeno social es profundamente complejo, entonces sólo podemos entender a los procesos educativos como “multicausados, sobredeterminados en la compleja red de luchas sociales” (Puiggrós, 1986:46). Dentro de todas las posibilidades que brindan estos procesos, la Educación Popular elige trabajar con las que implican interacción cultural, diálogo y conflictuación mutua de saberes (Torres, 2016:50). Se elige esta opción porque hay una apuesta por el cambio cultural. ¿Por qué es necesario entrar al debate sobre la cultura?

Porque sin duda, la cultura es producción: es el lugar donde los seres humanos crean su proceso material de existencia, pero también su proceso espiritual del quehacer propio de su condición. Es el espacio en el cual hombres y mujeres se reconocen como tales, y crean y reconstruyen su vida. Recuperar la pedagogía para los nuevos procesos educomunicativos es también recuperar esa complejidad y entender que esas relaciones y lo que construyen están presentes en toda actividad educativa.” (Mejía, 2011:66)

“los sujetos sociales se constituyen tanto en el plano de las situaciones materiales como en el de la cultura, porque ambas son dimensiones de una misma realidad. Esto lleva a plantear la necesidad de estudiar la dimensión simbólica de todas las prácticas sociales, y a reconocer que la cultura es fundamental para conocer e incidir sobre los sectores populares. (Torres, 2016:61)

Un horizonte político de justicia, humanización y dignidad implica transformar los significados y prácticas de todos los sujetos, y la educación es un espacio privilegiado para abordarlos. El cambio cultural a favor del diálogo, la construcción de consenso, la tolerancia y la cooperación (Zarco, 2001) es el reto que asume la Educación Popular, brindando espacios y reflexiones que intervengan las subjetividades de los participantes:

Es evidente que el nivel de la realidad social en la que actúa preferencialmente la EP es la subjetividad popular (...). La formación de sujetos populares capaces de llevar a cabo las acciones sociales emancipatorias está relacionada con la formación de un sistema de imaginarios, representaciones, ideas, significaciones, simbolizaciones, voluntades y emocionalidades, desde las cuales atribuyen sentido a sus acciones y vínculos sociales, a la vez que alimentan sus sentidos de pertenencia e identidad. (Torres, 2016:20)

Así, Torres entiende la educación como la interpelación de las subjetividades individuales y colectivas, con la intención de desatar procesos virtuosos que brinden una base sólida a los esfuerzos de transformación de la realidad social, ya que “en la subjetividad se articulan memoria y utopía, inconsciencia y reflexión, deseo y voluntad, dimensiones que le dan sentido y potencialidad a la historicidad social” (Torres, 2016:102).

### *Lo popular en la Educación Popular*

Al introducir su libro *Nezahualpilli. Educación preescolar comunitaria* (1999), Jorge Pérez Alarcón, Lola Abiega, Margarita Zarco y Daniel Schugurensky, hacen una interesante reflexión alrededor de la idea de lo “popular”. Describen que generalmente, se usa la idea de lo popular de forma despectiva, refiriéndose a un modelo de vida no deseable que se contrapone a otro modelo de primera clase. La relación entre ambos modelos ha tendido a la autodestrucción y acumulación de contradicciones en la cultura popular (Pérez, Abiega, Zarco y Schugurensky, 1999:54).

Sin embargo, el uso del término por parte de los sectores críticos descansa más bien en una reivindicación de la cultura de aquellos que han sido violentados históricamente, y sella el compromiso con sus intereses de grupo. En general se entiende que hace referencia al sujeto

que se encuentra en el centro de la práctica de la Educación Popular, no sólo como receptor pasivo sino como participante activo en todo el proceso. Torres opina que

Otro sentido del calificativo “popular” es el de aportar a la conversión de los sectores dominados en sujetos sociales (...). De este modo, la EP se autodefine como una práctica social que se lleva a cabo desde, con y para los sectores populares; intención que se expresa en la preocupación porque su punto de partida y referente permanente sean los intereses, luchas, vivencias y saberes populares. (Torres, 2016:19)

En este sentido, la aportación de Paulo Freire también resultó contundente, ya que a partir de sus planteamientos sobre la naturaleza política, histórica y cognoscente del humano, y la construcción social de la realidad, expandió las implicaciones de la cultura y la cultura popular en el cambio social:

La cultura popular deja de ser un concepto científico heredado por los científicos sociales de los diferentes estudiosos de las “tradiciones populares”, para convertirse en la palabra clave de un abierto y múltiple proyecto político de transformación social a partir de las propias culturas de los trabajadores y otros actores sociales y populares. (Rodríguez, 2015:132)

A nuestro entender, colocar la idea de lo “popular” como privilegiada, es un recordatorio de lo que Freire, en su *Pedagogía del oprimido*, indicaba como “la condición previa, indispensable, a todo cambio revolucionario” (Freire, 1977:56): creer en el pueblo. Finalmente, es una posición que devela una lectura de clase, reconociendo al marxismo que la vio nacer. Es presentarse desde el primer momento con la seguridad de que ningún proceso educativo es neutro, y una visión ideológica decidida a transformar el sistema opresor es la condición para usar el apellido “popular” (Gómez y Puiggrós, 1986). Así, la Educación Popular se posiciona desde un sentido de “lo popular” politizado, no folklorizado.

### *Intencionalidad*

Cada experiencia de Educación Popular tiene una serie de objetivos que colaboran (con otros procesos educativos y no educativos) en alcanzar en términos amplios el cambio social hacia una sociedad justa. Aunque pareciera que no hubiera lugar para la discusión en este asunto, en realidad diversos factores van a darle diferente forma a ese “cambio social” y “sociedad justa”. Uno de estos factores es el momento histórico. Torres identifica, por ejemplo, que en las primeras experiencias, las intenciones de las tradiciones cristiana y de izquierda eran muy importantes, y se buscaba construir el Reino de Dios o una sociedad socialista (Torres, 2016), mientras hoy es difícil encontrar estos objetivos en su forma pura. Ha habido además cada vez más flexibilidad para que esa utopía sea formulada por las mismas clases populares, lo cual ha implicado y seguirá implicando negociaciones en términos de ideales y estrategias.

Hay diferentes perspectivas de cómo ordenar estas intenciones de la Educación Popular. En un análisis más contemporáneo, la argentina Claudia Korol, perteneciente al equipo Pañuelos en Rebeldía, plantea que esta formulación se da en dos plazos: “de esta manera, el objetivo de la educación popular no es la adaptación ni la inclusión en el sistema de dominación, sino el combate al mismo con el objetivo de su destrucción. Y en el “mientras tanto”, el objetivo es crear las fuerzas populares con capacidad para dar esa batalla.” (Korol, 2012:párr. 16). Para un artículo publicado en 1977 en la Revista de Estudios Ecueménicos, el objetivo es generar herramientas que potencien el poder popular en su lucha frente a la opresión, que la autora entiende en términos de saber-instrumento elaborado por el propio pueblo (Costa, 1977). Sin embargo, Vío

lo lleva más allá, ya que “(...)debe ser un proceso permanente que permita al hombre y mujer latinoamericano ir avanzando cada vez hacia niveles superiores de toma de control colectivo de su propia vida.” (Vío, 1989:6). Huidobro, por su parte, establece una intención más a largo plazo, que implica una “perspectiva política de transformación radical de la sociedad que quiere avanzar, para actualizarse, hacia la constitución de un sujeto político y de un proyecto histórico nacional alternativo.” (Huidobro, 1982:68)

También vale la pena abordar la idea de que en sí mismo, el medio es el fin. Si la apuesta es por la transformación cultural, entonces el ejercicio activo en la Educación Popular es transformar los significados y prácticas, las relaciones sociales desde la pequeña escala (sin ignorar la grande) y las relaciones con el conocimiento. Es la convicción de que la liberación partirá de dejar de vivir en opresión, de dejar de educarnos en opresión: “las nuevas formas de relación interpersonal y social gestadas en las experiencias educativas son valoradas como anuncio del tipo de relaciones democráticas que caracterizarían la nueva sociedad” (Torres, 2016:51).

Cada experiencia va estableciendo sus metas a cortos y largos plazos a partir de infinidad de variables, pero siempre con el horizonte de una sociedad justa y digna para todos.

### *La realidad como contenido de la Educación Popular*

La “realidad” se presenta como el contenido de la Educación Popular por excelencia. La cuestión del “contenido” se refiere a cuál es el tema a tratar en el proceso educativo, qué se va a aprender, discutir, reflexionar. En la Educación Popular el contenido toma muchas diferentes formas, responde directamente a los participantes y su contexto, y esto es porque a fin de cuentas, la realidad de los sujetos es el punto de partida y de llegada de la Educación Popular: es necesaria conocerla para transformarla. Torres lo desarrolla de la siguiente manera:

Tomar la realidad como objeto de conocimiento, el contenido de los procesos pedagógicos pasa a ser la comprensión, la interpretación y explicación de la realidad y la elaboración de proyectos para superar aquellos aspectos que se presentasen como necesarios de transformación y de cambio... El contenido del proceso pedagógico debe ser la realidad natural y cultural y sus contradicciones en sus múltiples facetas y diferentes exigencias. (Torres, 2016:128)

Tener la realidad como contenido tiene muchas implicaciones en los procesos educativos, como puede ser la necesidad de la delicadeza obligada para poder manejar sensiblemente el partir de la experiencia de los participantes, que son quienes sin duda conocen mejor esa realidad, a la vez que se van introduciendo conceptos provenientes de espacios académicos y formarles que permitan descifrarla y analizarla a profundidad, buscando tener un resultado fruto del intercambio de ambos campo (Costa, 1977:27). Significa también cierta opacidad de los límites entre el espacio “educativo” y el “exterior”, reconociendo que el primero tiene una función especial, pero que se busca que se afecten mutuamente.

Es importante también señalar que el contenido cobra la función de ser una herramienta para entender y más adelante transformar esa realidad, lo que algunos autores, como Costa, consideran un “medio” materializado en un “saber-instrumento”: “entendido como medio que sirva a los sectores populares para que fortalezcan su participación en la formulación y dirección de las propuestas para la modificación de sus condiciones sociales” (Costa, 1977:26).

Siendo ésta la explicación genérica de cómo la realidad conforma el contenido de la Educación Popular, se materializa en una variedad de temas más concretos, como los que se encontraron en la consulta del CEAAL: alfabetización, desarrollo local y economía popular, desarrollo

rural, capacitación, comunicación popular, comunidades indígenas, derechos humanos, ecología, movimientos y organizaciones populares, mujeres, investigación participativa, sistematización, sindicalismo, salud (Bazdresh y Cadena, 1993).

### *Los sujetos*

La Educación Popular tiene una visión del sujeto profundamente humanista, como explica Núñez:

Los seres humanos somos seres individuales cargados de experiencias personales, familiares y sociales. Históricas y objetivas, si podemos llamarlas así. Pero también cargadas de connotaciones subjetivas. Somos seres que vivimos en un contexto “objetivo”, pero que también lo vivimos y lo interpretamos desde nuestra propia subjetividad, nuestras creencias, posiciones ideológicas, opciones éticas y políticas. (Núñez, 2005:11)

Partiendo de ahí, el educando en la Educación Popular se concibe como un sujeto permanentemente activo, muchas veces se habla de él como “participante”. Una de las primeras críticas que se hace a la educación tradicional es la de tratar a los “alumnos” como pasivos recipientes de información, concentrada en la idea de “educación bancaria”<sup>15</sup> de Freire. En esta propuesta, se le otorga al participante el lugar central del proceso, dándole gran valor a sus conocimientos y capacidades desarrolladas y por desarrollar, especialmente la de un pensamiento propio y capacidad crítica. Por supuesto, se entiende a este sujeto desde su dimensión política, por lo que la intención del proceso formativo pasa por trabajar las autoconcepciones desmovilizadoras y potenciar la capacidad organizativa. Como hemos mencionado, el punto de partida en la confianza en el sujeto popular, en sus capacidades y experiencia histórica. Además no se consideran dicotómicas las relaciones individuo-sociedad, por lo que a pesar de estar trabajando con las subjetividades de sujetos concretos, se entiende que los procesos educativos los trascienden y forman dinámicas grupales y comunitarias.

Qué sujetos se involucran en estos procesos como educandos es también muy variado, no hay en realidad ningún criterio de exclusión, pero históricamente han sido sobre todo adultos con una mayor o menor intención de involucrarse en un cambio social, reconociendo que este proceso implica la formación personal. Por lo tanto, pueden ser desde líderes de movimientos sociales ya consolidados hasta adultos mayores que desean aprender a leer y escribir. Los procesos de Educación Popular no cuentan con los rasgos condicionantes de obligatoriedad y certificación de la educación formal, aunque sí pueden llegar a contar con ellos, matizados en cada caso según sus prácticas y principios. Esto implica que quienes se involucran se podría decir que lo hacen por motivación propia, lo cual deriva en grupos generalmente motivados.

Como se ha mencionado constantemente, se parte de que los participantes son sujetos populares, pertenecientes a las clases menos favorecidas, y culturas e identidades no hegemónicas. Tradicionalmente el trabajo principal partía de una identificación de los sujetos que según la izquierda clásica tenían la capacidad de transformar la realidad, es decir, los obreros urbanos y los campesinos. Sin embargo, con el tiempo y la evolución del análisis político, se han superado esas limitaciones y se han integrado otros sujetos, como las poblaciones indígenas, mujeres, niños, etc.

---

<sup>15</sup> Concepto que se refiere a cuando la educación se entiende como el proceso unidireccional en el que un maestro “deposita” el conocimiento en alumnos sumisos e irreflexivos.

El sujeto que toma el rol de educador (también llamado en ocasiones coordinador o animador) tiene de alguna manera un perfil más delimitado. Quienes asumen este compromiso tienen que desarrollar habilidades al parecer sencillas, pero que requieren gran creatividad y sensibilidad, tales como “involucrar a las personas en el diálogo, hacer preguntas desafiantes, provocar el análisis, resumir y sintetizar discusiones, regresar a los participantes para la verificación y análisis subsiguiente” (Kane, 2001:17) [traducción propia]<sup>16</sup>, así como preparar cada sesión y realizar constantemente evaluaciones críticas para cuidar el proceso. De tal manera que es una posición de mucha responsabilidad; sus personalidades tienen mucha influencia en el proceso y el resultado, lo cual nunca se debe confundir con una legitimidad para imponer dinámicas violentas ni ser considerado el portador de la verdad. Más bien reconoce que su comprensión del mundo es limitada y él también necesita este proceso educativo para ampliarla.

Por lo general, el educador es un actor con una convicción política más fuerte, y además identifica la dimensión política del acto educativo. Esto inevitablemente genera tensiones ya que a pesar de respetar la participación de todos y la construcción colectiva de conocimientos y reflexiones, tiene de antemano una idea de a dónde quiere que se dirija el proceso:

Más aún, a través de este conjunto de actividades el educador es, también, portador de un proyecto social y de una nueva manera de vivir que quiere ver realizados algún día y que espera sean compartidos por los educandos. Es importante partir de este hecho para plantearse con realismo el problema de la participación; dejarlo en la penumbra no ayuda a superar manejos manipulativos y puede contribuir a que el carácter participativo de los proyectos, se transforme de hecho en una táctica de conducción. (Huidobro, 1982:71)

Es importante tener en cuenta que en la mayoría de los casos, los educadores no son miembros de la comunidad, sino que provienen de espacios diferentes, en general de la clase media universitaria, con declarada afiliación de izquierda o miembros de la Iglesia (Kane, 2001:25). Es un debate sin conclusión el considerar que esta identidad de clase impide llevar estos procesos a un nivel más profundo. También hay educadores que surgen “orgánicamente” del movimiento, y hay quienes lo consideran mucho más deseable (Argumedo, 1985), pero aún ellos por lo general tuvieron alguna relación con estos actores externos, con quienes se formaron o al menos se inspiraron.

### *Metodología*

La cuestión de la metodología es medular en la Educación Popular porque es el puente entre los principios y la acción:

Partimos del convencimiento que el método educativo constituye un problema que es técnico y es político. No basta, por lo tanto, con preocuparse sólo de la finalidad o norte político, de la educación popular, descuidando el análisis y la reflexión sobre las maneras concretas de actuar en educación (métodos, medios, concepción educativa...) ya que este aspecto pedagógico más técnico constituye el verdadero lugar donde lo político de la educación se juega. (Huidobro, 1982:4)

Ampliamente, la primera tarea de la metodología para la Educación Popular es ayudar a entender la realidad social en su complejidad, para a partir de ahí desarrollar pensamiento crítico en la comunidad (Kane, 2001:17). Los elementos más característicos de las metodologías de

---

<sup>16</sup> Texto original: “to engage people in dialogue, ask challenging questions, provoke analysis, summarise and synthesise discussions, throw this back at participants for verification and further analysis”

Educación Popular probablemente son la participación<sup>17</sup> y el diálogo<sup>18</sup>, arropados siempre por una dinámica dialéctica enfocada en vincular la reflexión y la acción partiendo de la realidad concreta de los participantes (Núñez, 2005:12):

En su *propuesta metodológica de carácter dialéctico* los elementos de una pedagogía crítica y profundamente participativa, acompañados de una didáctica en consecuencia, permiten el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje verdaderamente activo, donde el conocimiento es construido procesualmente y en forma colectiva. (Núñez, 2005:11)

Está relativamente difundida la idea de que la Educación Popular está centrada en el método, específicamente en una serie de técnicas de trabajo grupal, sin embargo, el resultado de un proceso con tal centro se aleja de su vocación original, ya que “no promueven la reflexión sino únicamente la animación del grupo. Aparece, entonces, como una forma entretenida de dar pláticas” (Vázquez, 1995:137). De acuerdo con los autores comprometidos con el tema, esto es un error, ya que estas opciones no son azarosas ni pretenden “facilitar las cosas”, sino que parten de profundas convicciones políticas, éticas, epistemológicas y pedagógicas. Torres insiste en la importancia de integrar todos los elementos que conforman la Educación Popular, porque sólo así podemos entender la importancia de la dialoguicidad no como una mera técnica, “sino como una estrategia metodológica basada en su concepción de lo humano” (Torres, 2016:34). No hay tampoco un conjunto de técnicas que en sí mismas conformen todo el bagaje de la Educación Popular, como podría llegar a parecer si se descontextualizan los manuales que han tenido tanto éxito a través de los años, sino que los educadores deben procurar todo el tiempo “generar estrategias y técnicas metodológicas consecuentes con el tipo de valores, relaciones sociales y proyectos de futuro a construir” (Torres, 2016:21).

La metodología es importante porque plantea el cómo, y ya que “la educación hay que entenderla como un hecho democrático y democratizador, en el aula y más allá del aula” (Núñez, 2005:12), el proceso previo de planeación también se lleva a cabo de forma participativa, procurando que “sus contenidos, métodos, propuestas, no se deciden por fuera del grupo social que forma parte del proceso educativo, sino que se va realizando junto y como decisión del grupo.” (Korol, 2012:párr.19). Así, a lo largo de todo el proceso se van develando las nuevas relaciones políticas que se encuentran en el horizonte de la Educación Popular:

Está planteado un nuevo tipo de relación educativa, en ella sobresale la importancia de la participación de los educandos en el proceso educativo, la negación de todo tipo de manipulación por parte de los educadores, la búsqueda de una creación cultural que respete la cultura popular y que tome pie en los problemas reales y en la práctica de los grupos participantes. (Huidobro, 1982:69)

### *Ideología*

Kane entiende la ideología como “el conjunto particular de ideas y creencias -políticas, culturales, filosóficas- sostenido por un grupo (o individuo) y usado para interpretar la realidad”

<sup>17</sup> “A través de la participación la educación popular quiere anticipar, comenzar a vivir hoy, el tipo de alternativa social que postula: una sociedad más solidaria y más igualitaria.” (Huidobro, 1982:68)

<sup>18</sup> “(...) proponiendo en cambio un diálogo entre personas que contrastan sus distintas experiencias (académicas y /o prácticas según los casos) alrededor del develamiento de las causas de fenómenos específicos.” (Vío, 1989:6)  
 “La Educación Popular estimula, por el contrario, procesos de creación colectiva de conocimiento, de descubrimiento del mundo, de diálogo de saberes.” (Korol, 2012:párr. 19)

(2001:143) [traducción propia]<sup>19</sup>. El rasgo que más identifica a la Educación Popular es su lectura e intención política, e inserta en un proyecto contrahegemónico de sociedad<sup>20</sup>. Sin embargo, no podemos considerar lo contrahegemónico como una unidad homogénea, en realidad el pensamiento disidente se conforma de una gran cantidad de formas de conceptualizar las problemáticas y propuestas para abordarlas, es decir de ideologías. Kane hace un llamado por reconocer que a pesar de contar con importantes compromisos y convicciones en común, cada proyecto de Educación Popular se identifica con una ideología propia:

Podemos ver, entonces, que aun con todo su discurso común sobre ponerse del lado del oprimido y habilitando a las personas ser agentes de cambio social, todavía hay una amplia variedad de tendencias ideológicas entre aquellos que en varios diferentes contextos asumen el rol de educadores populares. (Kane, 2001:158) [traducción propia]<sup>21</sup>

Esta gama de ideologías puede ir desde el marxismo clásico hasta la visión religiosa de la agrupación Fe y Alegría, así como de ciertas posturas social-demócratas dentro del CEAAL, hasta los grupos anarquistas con bachilleratos populares en Argentina. Esta adscripción ideológica puede ser más o menos explícita, y por supuesto no encuentra formas puras o absolutamente coherentes dentro de sí mismas. Se pueden caracterizar a partir del horizonte político al que apuestan, su relación con el Estado, la organización que los cobija y su lectura de coyuntura.

Por supuesto, no se trata de caer en relativismos, como si cualquier ideología pudiera desarrollar Educación Popular, es necesario que mantenerse flexibles pero críticos y vigilantes para no ser atrapados por un discurso neoliberal. En sus investigaciones durante los años setenta, Thomas La Belle (1980) concluye que la lectura del mundo es fundamental para desarrollar procesos educativos realmente emancipadores, y que una “orientación humana” apolítica, aunque cuente con métodos parecidos a los de la Educación Popular, no puede generar cambio social ya que no toma “en cuenta las restricciones materiales y estructurales del sistema social” (La Belle, 1980:21). Así, de alguna manera es el componente ético del que hablaba Zarco el que hace que converjan estas ideologías, es decir, una constante, sincera y crítica lectura de la realidad, la educación y el poder. Además, en mayor o menor medida comparten a una tradición de lucha por la liberación de América Latina, lo que les da un espacio identitario en común.

Kane insiste en la importancia de hacer una lectura honesta y realista de la ideología de cada grupo: “Sí tiene un efecto en el proceso educativo, por lo tanto la ideología importa. Los educadores tienen que tomarlo en serio, constantemente re-evaluar su pensamiento y ser conscientes del rol que la ideología juega en su trabajo” (Kane, 2001:166) [traducción propia]<sup>22</sup>. La ideología tiene importantes repercusiones en los objetivos, discusiones y formas de abordar los problemas del proceso, por lo que es necesario abordarla claramente para comprender cada experiencia.

<sup>19</sup> Texto original: “the particular set of ideas and beliefs -political, cultural, philosophical- held by a group (or individual) and used to interpret reality.”

<sup>20</sup> “Consideramos que las alternativas pedagógicas que contribuyen a la transformación de la sociedad en nuestros países, se han producido desde dentro y desde fuera del sistema de educación formal y son sus características ideológicas, políticas y pedagógicas las que determinan su carácter popular transformador, o bien las adscriben a cambios formales que reproducen los vínculos sociales opresores.” (Gómez y Puiggrós, 1986:12)

<sup>21</sup> Texto original: “We can see, then, that for all its common discourse on siding with the oppressed and enabling people to be agents of social change, there is still a wide variety of ideological leanings among those who in their various different contexts assume the role of popular educator.”

<sup>22</sup> Texto original: “It does have an effect on the educational process, then ideology matters. Educators have to take it seriously, constantly re-evaluate their thinking and be conscious of the role ideology plays in their work”

A partir de precisamente esta preocupación Bertha Salinas lleva a cabo una investigación a principios de los noventa, publicada en dos artículos de volúmenes consecutivos de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Salinas (1991 y 1992) observa que en múltiples ocasiones los grupos de Educación Popular claman que su labor está directamente relacionada con el apoyo a la organización de los sectores populares, pero que existe una gama muy amplia de cómo esto toma forma en las prácticas y discursos políticos y pedagógicos. Le preocupa que “existen posiciones muy diversas a este respecto; la polémica es fuerte y tiende a polarizar las posturas dificultando el diálogo” (1991:90). Se da entonces a la tarea de contribuir a este diálogo investigando el discurso y práctica de numerosas experiencias de Educación Popular en América Latina. Indaga principalmente sobre dos dimensiones de estas experiencias: por un lado “el tipo de organización de base concreta que se promueve o se apoya, su estructura, sus relaciones internas, sus objetivos, etcétera” y por otro, “los aprendizajes organizativos (procedimientos, conceptos, valores) que se transmiten a través de la dinámica pedagógica que genera toda actividad de formación. Nos referimos a una suerte de currículo oculto de la organización que es vehiculado por el modo de educar” (Salinas, 1991:91). A partir de esto logra demostrar y retratar con mucha claridad cómo el fundamento ideológico permea en cada dimensión de la práctica educativa.

### *Conocimiento*

El conocimiento y la concepción que se tiene de él es siempre un elemento central de cualquier proceso educativo y análisis pedagógico, pero en este ámbito se han expandido sus límites y explotado sus posibilidades, entendiéndolo como un proceso complejo, humano e histórico. Zarco señala que para la Educación Popular “el manejo del conocimiento ha sido central en este proceso, un proceso de auto-reflexión, una llave para abrir y darle sentido a la realidad y sus contradicciones, para reconocer fortalezas y oportunidades” (Zarco, 2001:30) [traducción propia]<sup>23</sup>. Se parte de una crítica y política del conocimiento, que pone atención en vincular procesos históricos con dinámicas a grande y pequeña escala, reconociendo que las problemáticas del conocimiento no están separadas de las situaciones de violencia y opresión vivida activamente por las clases populares. Así, la Educación Popular trabaja con subjetividades particulares sabiendo que se está insertando en los procesos más profundos de violencia en América Latina:

En alguna medida, la modernidad trajo consigo la idea de que la forma del conocimiento, gestado en la ciencia moderna caracterizado por la abstracción, su universalidad y su verificación empírica, era la forma superior de ella. Todos los otros eran formas menores que no tenían este estatuto. Foucault rompió esta separación mostrando que saber y conocimiento son dos dimensiones de una misma realidad, el conocimiento constituido en la esfera de las disciplinas y su tradición y los saberes más referidos a las prácticas. De igual manera, la tradición latinoamericana se ha preguntado por la existencia de nuestros saberes originarios (indígenas) y de otros pueblos (afros), grupos y movimientos de mujeres, LGBT, grupos juveniles, etcétera, y la relación de ellos con el conocimiento. En ese sentido, se ha cuestionado la dificultad de la visión europea, para deslocalizarse, es decir, reconocer lo no occidental como formas que tienen sus propias particularidades, así no se produzcan en la matriz de universidad kantiana y humboldtiana (centrado en lo lógico racional y la teoría). Esto ha llevado en educación popular a hablar de interculturalidad y de epistemes fronterizas que se encuentra y dialogan desde sus diferencias, no para ser absorbidas, sino reconocidas con valor propio en la sociedad, sentido último de la negociación cultural, constituyendo otra forma de lo

---

<sup>23</sup> Texto original: “The management of knowledge has been central to this process, a process of self-reflection, a key for opening up and making sense of reality and its contradictions, for recognizing strengths and opportunities.”



público, de la democracia y la ciudadanía, donde lo propio es parte de lo articulado y lo trabajado, lugar desde el cual se reorganizan mundos y sentidos. Por ello, la EP invita a esta discusión, para que los actores reconozcan cómo su identidad es la que está en discusión y pone en juego en el proceso. (Mejía, 2011:32-33)

Entonces, la Educación Popular, en profunda divergencia con otras tradiciones pedagógicas, reconoce que el conocimiento está presente en todos los espacios, y está en constante contradicción y conciliación, transformación y transmisión. Lavín y Nájera, en su artículo “Educación, participación social y conocimiento: una aproximación desde los sujetos” (2003), hacen una reflexión interesante sobre el conocimiento y sus dinámicas en las clases populares, y nos comparten que “el conocimiento se relaciona con el hecho de estar en un mundo que resulta inseparable de nuestro cuerpo, nuestro lenguaje y nuestra historia social” (Varela, 1988:87, en: Lavín y Nájera, 2003:70). También lo dice Kane en otras palabras, “ya que experimentan el mundo en maneras diferentes, diferentes personas (o grupos sociales) poseen diferentes tipos de conocimiento” (Kane, 2001:13) [traducción propia]<sup>24</sup>. La Educación Popular retorna al acto de conocer a través de la sensibilidad y comunicación (Núñez, 2005), además de otorgar un lugar prudente a los intermediarios para concentrarse en la relación práxica entre el sujeto y la realidad. Como nos recuerda Freire: “Conocimiento es, pues, proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos en la realidad” (Freire, en: Núñez, 2005:10).

Es parte de su proyecto explorar, entender y sistematizar lo descrito como saberes y cultura popular, las cuales al ser contradictorias, complejas y cambiantes, implica un gran esfuerzo, pero por encima de todo respeto y revalorización por lo que se ha enseñado a ver como ignorancia (Kane, 2001:15). El que se le otorgue particular atención a esta forma de saber no significa que se excluyan otras, como la académica y científica, de hecho se asume el reto de hacer que se encuentren para generar cada vez una lectura más crítica y completa del mundo: “La EP reconoce saberes culturales social e históricamente construidos por las clases populares, a la vez que impulsa la apropiación crítica de saberes generados por otros sujetos y prácticas sociales como la tecnología y la ciencia.” (Torres, 2016:20). Se intenta rescatar de la confusión y oscuridad los saberes despreciados históricamente (Lavín y Nájera, 2003:83), aquellos que a pesar de ser necesarios para reproducir las formas de vida de la sociedad, nunca se consideraban a la altura del conocimiento de los opresores:

Desde la Educación Popular realizamos una revalorización del saber popular en la lucha contrahegemónica, que tiende a resguardar los conocimientos acumulados por los pueblos originarios, las comunidades campesinas, las mujeres de los sectores populares, como parte de las “armas” de la resistencia, de su capacidad de sobrevivencia y de gestión de alternativas. (Korol, 2012:párr. 43)

Si admitimos que las relaciones poder/saber son insolubles y atraviesan todas las esferas de la sociedad, tenemos que admitir que el poder y la política ya no sólo residen en el sistema político, sino que permean todas las relaciones y prácticas sociales, y que la producción, apropiación y recreación de saber no se limita a los “espacios educativos formales”. (Torres, 2016:131)

La Educación Popular exige una perspectiva histórica crítica, y al usarla para observar el conocimiento, se devela la función ordenadora objetiva de las dinámicas del conocimiento. En la realidad latinoamericana, esta discusión se potencializa y complejiza, especialmente al observar cómo el “pasado” colonial estableció una sólida jerarquía de conocimientos, en la que se

<sup>24</sup> Texto original: “Since they experience the world in different ways, different people (and social groups) possess different kinds of knowledge.”

ordena de forma gradual pero tajante cuáles saberes son válidos y valiosos y cuáles no: “los conquistadores interpretan el *Nuevo Mundo* según sus propios parámetros; convierten en criterio único su reducido criterio. Y empieza así el proceso clasificatorio de lo ontológicamente aceptable y rechazable.” (Garcés, 2007:221). Esta jerarquía, además, no opera sólo en un plano epistemológico o abstracto, sino que se materializa en una jerarquía de cuerpos, de personas: quiénes son válidos y valiosos y quiénes no lo son (Garcés, 2007). Lo que me gustaría señalar es precisamente cómo, al invisibilizar lo que significa el conocimiento y otorgar una categoría menor a cualquiera que no sea la tradición hegemónica occidental, se resta de humanidad a los cuerpos “otros” no europeos y se naturalizan los procesos violentos hacia éstos. No debemos perder de vista que el aprendizaje de la colonialidad para los latinoamericanos fue un proceso desde el principio violento, en el que la instauración del conocimiento eurocéntrico se llevaba a cabo a través de violencias físicas y psicológicas, amenazas, persecuciones, adoctrinamientos...

Pocos como Silvia Rivera Cusicanqui, investigadora boliviana, logran comprender y mostrar qué tan profundamente están hilados el saber y el poder a lo largo de la historia y hasta nuestros días:

El modo de producción capitalista, la expansión colonial y el afianzamiento del Estado concebido como consagración de la razón moderna se entrelazan entonces con un orden lingüístico-conceptual destinado, entre otras cosas, a imponer una forma particular de legitimidad habilitante de nuevas intervenciones. (...) La teoría del conocimiento primero, y la epistemología después se constituyen así en discursos del orden, es decir, discursos destinados a prescribir los pasos necesarios para la producción de verdades a través de diversos procedimientos de normalización de los sujetos. (Rivera, 2013:2)

La reflexión sobre la naturaleza política del conocimiento se ha ido profundizando a lo largo de la historia de la Educación Popular, pasando de un principio básico de interés por el saber popular, a generar críticas contundentes contra las dinámicas epistemológicas de los modelos pedagógicos tradicionales.

#### 1.4 LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LA PEDAGOGÍA

A pesar de compartir una larga serie de preocupaciones y objetos de interés, la Educación Popular y la Pedagogía no comparten tantos espacios como sería de esperar. Como lo mencionamos en el apartado histórico, el interés por incorporar la reflexión pedagógica a la Educación Popular es relativamente reciente, y muchas veces no es realizada por pedagogos de formación, sino de vocación. Por otro lado, como lo menciona Torres (2016), la Educación Popular es una gran ausente en las universidades latinoamericanas, salvo contadas excepciones.

Abraham Magendzo sostiene que “la educación popular, Paulo Freire, es la contribución más significativa que América Latina ha hecho al mundo de la educación, podemos afirmar, y no quisiera descalificar a nadie, que es el único aporte real, revelador y original que ha aportado a la educación” (Torres, 2016:12). La Educación Popular ha expandido el campo pedagógico, aportando elementos que sólo podían haber provenido de una acción-reflexión político-pedagógica, introduciendo a la discusión un factor de realidad que no se había considerado de manera tan cruda. La pedagogía se nutre del compromiso ético por los grupos más vulnerables, del dirigir sus esfuerzos hacia un mundo más justo partiendo de los históricamente oprimidos. La heterogeneidad de lugares desde los que se da la Educación Popular, ha obligado a expandir y flexibilizar la labor pedagógica, Mejía incluso opina que

Es de la cárcel de la escolarización que la educación popular rescata a la pedagogía para ubicarla en un horizonte mucho más amplio, sin negar a ésta y dotándola de una particularidad, y es la construcción de relaciones sociales educativas atravesadas por la forma como se da el poder en el saber y en sus prácticas, lo que la lleva a enfrentar y debatir el discurso tecnocrático que se ha ido instaurando sobre ella, convirtiéndola en un asunto técnico procedimental. (Mejía, 2011:61)

Por su parte, Torres (2016) opina que además de llevar lo educativo más allá de la escuela, la Educación Popular ha sido de las pocas propuestas educativas en activamente reconocer y trabajar el carácter político, además de poner sobre la mesa la cuestión del diálogo cultural.

La pedagogía ha sido fundamental para construir bases sólidas de la Educación Popular, que potencien su actuar y sus aprendizajes a lo largo de su trayectoria, al aportar un lenguaje y bagaje teórico que se usan como herramientas de reflexión, además de que permiten conocer y dialogar con tantas otras propuestas, modelos y formas educativas. Es a partir de la pedagogía que la Educación Popular tiene la capacidad de observar y analizar en las dinámicas de formación de los sujetos para poder incidir en ellas de manera sistemática. Además, la discusión pedagógica de la relación entre sujeto y conocimiento aporta claves muy pertinentes a las preocupaciones de la Educación Popular.

De esta relación se alimenta el compromiso de la pedagogía con la transformación social, que en las dinámicas académicas y escolares pierde de vista fácilmente, y la obliga a regresar su atención a que “urge el desarrollo de una reflexión que permita entender y asumir la educación y la cultura como lugares de producción de sentido y espacio en donde también emergen las formas que avizoran otro mundo que es posible” (Mejía, 2011:66). Sólo juntas la Educación Popular y la pedagogía pueden abordar cuestionamientos como los que plantea Mejía

¿qué es una relación educativa? ¿Qué es una relación educativa en el campo de la socialización? ¿Cuál es la calidad del trabajo que hace a nombre de la transformación? ¿Cuáles son las relaciones sociales en las cuales se realiza el hecho educativo? ¿De qué manera se empoderan los actores en las relaciones sociales que se dan en un acto educativo? ¿Cómo se constituyen las mediaciones educativas en dispositivos de poder en el saber? ¿Cómo las nuevas realidades tecnológicas y comunicativas operan como dispositivos y mediadores? (Mejía, 2011:65)

La pregunta por una pedagogía de la Educación Popular queda un tanto a medias. Probablemente las dinámicas académicas de la disciplina pedagógica tenderían a señalar que aunque por una parte se ha realizado un gran esfuerzo por la reflexión, sistematización y tematización de la Educación Popular, aún faltaría un largo camino para enmarcarla como una sola teoría que satisficiera las formalidades que exige la “construcción científica de conocimiento”. Para los educadores populares, la primera pregunta sería si esto es siquiera deseable.

Por ahora, este encuentro sigue exigiendo transformaciones de ambas partes. Por un lado “una pedagogía de la EP debe preguntarse no sólo por el cómo (metodología), sino también sobre el por qué (sentido) y el para qué (intencionalidades), sobre el dónde (ámbitos), el con quienes (sujetos educativos), el qué (contenido). Por el otro, construir una pedagogía de la EP exige necesariamente involucrar a los educadores populares como sujetos capaces de reflexionar desde y sobre sus experiencias” (Torres, 2016:133). Este ejercicio implicaría el partir de la práctica (que es la esencia de la Educación Popular) para construir el saber, lo cual ya se ha ido realizando con grandes resultados a lo largo de la trayectoria de esta corriente educativa en América Latina. Superar la minusvaloración de los saberes que son frutos de la práctica sería un primer reto para la pedagogía, que cuenta con una fuerte herencia positivista que la hace cargar aún con pretensiones racionalistas, científicistas y europeizantes (Mejía, 2011). Mientras

no se superen los modos clasistas, machistas y racistas, no se podrá hacer una reflexión más profunda sobre qué es la ciencia y qué ciencia se quiere hacer. ¿Se puede seguir ignorando el conocimiento que nace fuera de las universidades? Son algunos de los cuestionamientos que ponen sobre la mesa los teóricos de la Educación Popular:

Al hacer el trabajo de visibilizarlos también se entiende que no son formas minoritarias del conocimiento científico, ya que conciben a éste, se diferencian y muestran su nudo de relaciones, en ocasiones produciendo teoría nueva para los procesos que reflexionan, constituyéndose en pares académicos desde sus particularidades intelectuales, con lo cual dan forma a otra manera de serlo desde acá (contexto) y desde sus prácticas. (Mejía, 2011:34)

No se plantea esta discusión como una cuestión a futuro, el estudio pedagógico de la Educación Popular ha sucedido desde siempre. Esparza (2005) opina que los pedagogos latinoamericanos debemos hacernos más presentes en este proceso, haciendo el esfuerzo de, lo que Puiggrós llamaría “pensar una pedagogía (o pedagogías) capaces de articular múltiples contradicciones [ya que] es indispensable para avanzar hacia la constitución de sociedades verdaderamente democráticas” (Puiggrós, 1986:95). Esto nos permitirá “reconocer, sistematizar y potenciar el saber pedagógico presente en las prácticas educativas populares y a la vez, empoderar a los educadores de base como sujetos del debate” (Torres, 2016:13), siendo así fundamental este proceso tanto para la pedagogía como para la Educación Popular. Construir una pedagogía que abarque lo contradictorio no es gratuito, es porque nuestro objeto es discontinuo y complejo, y para realmente enfrentarnos a él de manera coherente y honesta “debemos elaborar un discurso de ruptura de nuestra propia forma de pensar la pedagogía, un discurso de ruptura que se pueble de anuncios y proyectos. Debe ser una de sus características el cuidado de los bordes de esa ruptura, para que ésta se produzca en términos dialécticos y no dicotómicos” (Puiggrós, 1986:116).

Por lo tanto, es necesario seguir haciendo investigación de la Educación Popular desde la pedagogía, para que ambas alimenten su naturaleza de constante transformación y construcción: “La pedagogía latinoamericana está aún en proceso de gestación. Pero ya sabemos que el camino para su construcción parte de las numerosas experiencias que al respecto el pueblo latinoamericano ya tiene” (Puiggrós, 1986:31).

## 1.5 EL VÍNCULO ENTRE LA EDUCACIÓN POPULAR Y LOS MOVIMIENTOS SOCIALES

Para la Educación Popular, los movimientos sociales han formado parte de su historia, nacimiento, construcción y lugar de enunciación. La propuesta y desarrollo de la Educación Popular no se podría entender sin éstos<sup>25</sup>, y su práctica no se llevaría a cabo sin movimientos populares que conciben a la “educación como una de sus dimensiones organizativas” (Korol, 2012:párr. 13). Con movimiento social nos referimos, de acuerdo con Torres, a

Un tipo de acción colectiva, más o menos permanente, orientada a enfrentar opresiones, desigualdades, exclusiones, protagonizada por sectores amplios de población quienes a través de la organización y movi-

---

<sup>25</sup> “Uno de los rasgos históricos de la EP ha sido acompañar y ser un componente estructurante de los movimientos y organizaciones populares.” (Torres, 2016:106)

lización en torno a sus demandas y sus luchas van elaborando un sistema de creencias y una identidad colectiva, a la vez que generando propuestas y proyectos que modifican las estructuras del sistema social. (Torres, 2016:112)

La relación entre la Educación Popular y los movimientos sociales tiene diferentes aspectos, y se va transformando según las condiciones y las experiencias. Por ejemplo, Torres identifica tres niveles en los que interviene la Educación Popular en los movimientos sociales: “fortaleciendo la autonomía de sus organizaciones, democratizando el poder hacia la base social y construyendo la hegemonía de los sectores populares con respecto al conjunto de la sociedad” (Torres, 2016:47). La visión crítica y subalterna de la historia desde la que nos posiciona la Educación Popular, nos permite entonces entender el papel y el peso de los movimientos sociales en América Latina, legitimando esta profunda alianza:

Los movimientos sociales son el sujeto político protagonista de las más sustantivas transformaciones históricas en nuestro continente y de las prácticas de educación popular. En los períodos de dictaduras militares en los años 70 emergieron como los nuevos actores en la escena política en la etapa de transición a la recuperación de la democracia; en los 80 impulsaron el alargamiento de sus límites estrictos; en los 90 lideraron varias formas de resistencia a las políticas neoliberales; y en los primeros años del siglo XXI plantearon la necesidad de democratizar la democracia y crear las condiciones históricas para la elección de gobiernos con compromisos democráticos en distintos países de América Latina. (Pontual, 2008:3)

Nos gustaría entonces retomar tres discusiones al respecto. En primer lugar, la necesidad de generar un marco de lectura de los movimientos sociales desde la propia Educación Popular. En general “llama la atención la ausencia de discusiones conceptuales más profundas acerca de qué estamos entendiendo desde la EP por movimientos sociales y cuál ha sido o puede ser el papel de ésta en su configuración y desenvolvimiento” (Torres, 2016:111).

Es importante reconocer la capacidad instituyente (de relaciones, significados, prácticas, cultura) de estos fenómenos sociales, así como que las demandas de los grupos y las dinámicas que se desarrollan alrededor de ellas, dan pie a “la producción pedagógica de los sujetos sociales oprimidos” (Puiggrós, 1984:23). Los movimientos sociales implican necesariamente cambio cultural, por lo cual forzosamente estamos hablando de procesos educativos y reflexiones pedagógicas. Esta manera de entender los movimientos sociales, nos obliga a entender la educación también como un territorio en construcción y disputa:

Al introducir el concepto de luchas sociales (de clases, sexistas, étnicas, nacionales, etc.) considerando a las clases populares en un papel activo y no como pasivos representantes del universo sociológico, nuevos discursos, hechos desconocidos y experiencias compartidas rompen la tranquilidad de una historia de la educación que parecía en vías de conclusión. (Puiggrós, 1986:42)

Además, de acuerdo con Torres, los movimientos sociales surgen de la percepción de una situación problemática y de una posible alternativa, y esto se construye en su vida cotidiana, “a partir de su sistema de valores, creencias, saberes y visiones de futuro previos o adquiridos por sus protagonistas” (Torres, 2016:114). Es decir los movimientos sociales comienzan en la subjetividad, y la subjetividad, según este autor, es el principal campo de acción de la Educación Popular.

El segundo punto que quiero tratar se encuentra muy relacionado, y es que la lectura pedagógica de la Educación Popular identifica a los movimientos sociales como espacios educativos en sí mismos. Me refiero a lo que los pedagogos llamaríamos educación “informal”, procesos no sistematizados o con ese fin explícito, pero que generan aprendizajes y forman sujetos, por lo general mediante la socialización. A Kane le llama la atención cómo en Latinoamérica se habla

de que las organizaciones y los movimientos populares son considerados como “escuelas” para mucha gente (2001:13). La Educación Popular siempre ha tenido claro que “las organizaciones y los movimientos sociales se convierten en espacios de socialización y educación política, en la medida en que desde las experiencias y procesos que generan, afectan representaciones y alimentan nuevas identidades y utopías” (Torres, 2016:110). Cabe preguntarse, “¿cómo se dan los procesos de formación de conciencia colectiva en los MS?” (Torres, 2016:110), investigar su lógica y ofrecer espacios de reflexión sistemática al respecto. Desarrollaremos esta discusión con más detenimiento al final de este apartado.

El tercer punto de discusión sería: ¿cuál es el papel de la Educación Popular en la movilización social? Hay muchísimas respuestas a esta pregunta, tantas como iniciativas de Educación Popular, pero a grandes rasgos se pueden identificar dos planteamientos.

Por un lado, la Educación Popular como generadora de condiciones hacia la movilización social, promoviendo la organización, trabajando con la comunidad una lectura crítica del mundo para percibirlo como injusto pero con posibilidad de ser transformado. La apuesta es que el contar con una cultura política de base vivida en la cotidianeidad derivará en la exigencia y defensa de derechos de una manera consciente y permanente. Este podría ser el caso de la propuesta de la metodología de lectoescritura y círculos de cultura de Freire.

Por el otro, la Educación Popular promovida por una organización o movimiento social que ya está en marcha, y que detecta la necesidad de (auto)formarse en diferentes ámbitos. En este sentido, la Educación Popular puede cumplir la función de formar dirigentes y líderes, fortalecer lazos y articular experiencias con otros sujetos y posibilitar una lectura del contexto más amplia y compleja para fortalecer las formas y estrategias de los movimientos (Torres, 2016:110). La Educación Popular intentaría insertarse en una situación crítica de los movimientos, que es la búsqueda de equilibrio dialéctico entre organización y movilización, donde se corre constantemente el riesgo de inclinarse por la organización y caer en la burocratización, o por la movilización y no lograr la consolidación (Torres, 2016). Intentaría, pues, instalar un proceso de praxis en la población movilizada:

Ciertamente la acción o la ‘práctica social’ es la preocupación principal de la educación popular; las personas son alentadas a tomar un paso atrás, metafóricamente, de su práctica, examinarla objetivamente y después, reforzados por su proceso reflexivo, re-involucrarse en la acción. En su turno, la nueva forma de acción es sujeto de la misma evaluación, en una constante espiral de acción-reflexión-acción, a lo que Freire, tomando de Marx, se refería como ‘praxis’. (Kane, 2001:10) [traducción propia]<sup>26</sup>

De cualquier manera, en ambos casos “consideramos la EP como una propuesta educativa que actúa en el ámbito de la subjetividad de colectivos populares específicos desde la intencionalidad de contribuir a que se constituyan como actores sociales críticos, protagonistas de su propia emancipación” (Torres, 2016:117). Por su parte, Kane identifica esta diferenciación de intenciones en un sentido más histórico, ya que la efervescencia social de los años setenta y ochenta causó que “el principal foco de la educación popular tiene como objetivo el fortaleci-

---

<sup>26</sup> Texto original: “Indeed action or ‘social practice’ is the primary concern of popular education; people are encouraged to step back, metaphorically, from their practice, examine it objectively and then, strengthened by this reflective process, re-engage in action. In its turn, the new form of action is subject to the same critical appraisal, in a constant spiral of action-reflection-action, what Freire, borrowing from Marx, referred to as ‘praxis.’”

miento y la consolidación de estas organizaciones en su lucha por el cambio” (Kane, 2001:12) [traducción propia]<sup>27</sup>.

No podemos dejar de lado en esta discusión el reciente trabajo de Lia Pinheiro Barbosa (2013), donde describe y reflexiona no sólo las prácticas educativas de estos movimientos sociales, sino el rol que juegan en la construcción de su *ethos*, su identidad. El caso del Movimiento Sin Tierra atraviesa las tres dimensiones que acabamos de describir. Para empezar, hay una conciencia del movimiento social como cambio cultural, y por lo tanto proceso pedagógico: “La relación del MST con la educación es una relación de origen: la historia del MST es la historia de una gran obra educativa” (MST, 1999, en Pinheiro, 2013:203). Además, se entiende el proceso de la lucha como un espacio educativo para los que participan en ella: “Y, de hecho, frente a una ocupación de tierra, de un campamento, de un asentamiento, de una Marcha, de una escuela conquistada por el Movimiento, es cada vez más pertinente preguntar: ¿cómo cada una de estas acciones educa a las personas? ¿Cómo se forma una determinada forma de ser humano? ¿Qué aprendizajes personales y colectivos juegan en cada una de ellas?” (MST 1999, en Pinheiro, 2013:203). Atendiendo a la última dimensión, las reflexiones pedagógicas del MST ha llegado a materializarse en diferentes espacios educativos más formalizados, que responden sus necesidades como grupo social y como movimiento, desde la “Ciranda Infantil” (“espacios pedagógicos destinados a la formación educativo-política de niñas y niños, hijos de militantes y están presentes en los diferentes espacios de acción educativa y política del MST” (Pinheiro, 2013:85)), hasta el *Instituto de Educação Josué de Castro* y la *Escola Nacional Florestan Fernandes* (Pinheiro, 2013:86).

En fin, podemos concluir que la trayectoria de compromiso de la Educación Popular con los movimientos sociales es profunda y le ha dado forma a la historia de las subalternidades en nuestro continente, y como siempre, hay voces que nos recuerdan que “esta vastedad de experiencias para poder proyectarse necesita ser sistematizada, compartida, transmitida.” (Goldar, 2008:8).

Por último, hay que reconocer que esta identificación de la Educación Popular con los movimientos sociales, mientras le brinda un mundo de posibilidades, también implica ciertas limitaciones, pues éstos finalmente son “realidades flexibles, inciertas y con una permanencia inestable en el tiempo.” (Torres, 2016:115). En cualquier caso éstas son discusiones centrales en esta esta investigación, ya que los procesos que trataremos se enmarcan en un movimiento de exigencias y reivindicaciones histórico para la Ciudad de México (y otras del país y el continente), por lo que suscribimos a la urgencia de Torres por “reconocer y sistematizar experiencias significativas de EP en movimientos sociales. Ello permitiría identificar los alcances, limitaciones, logros y dificultades de dichas propuestas educativas populares; a partir de reconocer propósitos, espacios, contenidos y estrategias pedagógicas generadas se podrían derivar planteamientos más acertados al respecto.” (Torres, 2016:117).

### *El papel del aprendizaje informal en los movimientos sociales*

En la pedagogía es usual usar las categorías de análisis “formal”, “no formal” e “informal”, pero aquí más bien hablaremos de grados de formalidad. En términos básicos, la educación formal se refiere exclusivamente al sistema educativo, la educación no formal es “cualquier esfuerzo organizado, intencional y explícito para promover el aprendizaje, mediante enfoques extraesco-

<sup>27</sup> Texto original: “the main focus of popular education has as its objective the strengthening and consolidation of these organizations in their struggle for change”

lares” (Reed, 1992:80) y la informal es la educación que “sucede” prácticamente sin intención, sistematización, e incluso conciencia (Reed, 1992). En resumen:

Coombs y Ahmed, que identifican a la educación con el aprendizaje, definen esos términos de esta manera: la educación informal es “el proceso que dura toda la vida, por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, capacidades, actitudes y comprensión a través de las experiencias diarias y del contacto con su medio”; la educación no formal es “toda actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir ciertos tipos de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sean adultos o niños”. La diferencia principal entre estos dos procesos consiste en que el deliberado énfasis en la instrucción y en el programa que existe en la educación no formal no está presente en la informal. Los mismos autores definen el tercer modo de aprendizaje, el formal, como el “sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad”. (La Belle, 1980:43-44)

Como es explícito, es una clasificación que usa como principal referente la escolaridad. Sin embargo, lo que nos interesa más que la clasificación en sí misma, son las características que se van expresando en un *continuum* desde la informalidad a la formalidad, o en otros términos desde lo “menos escolar” a lo “más escolar”. Así, lo escolar se ve conformado por elementos como la examinación, la obligatoriedad, la certificación, la organización por niveles, la jerarquización, los contenidos académicos y “científicos”, los dónde y cuándo inflexibles; así como por su correspondencia con los sistemas políticos, económicos y sociales hegemónicos. La educación no formal, por su parte, “está centrada en el educando, su contenido posee una orientación comunitaria, la relación entre el coordinador y el educando no es jerárquica, utiliza recursos locales, se enfoca al tiempo presente, los educandos pueden ser de cualquier edad” (Reed, 1992:80). En el caso de la educación informal se diluyen las formas y estructuras: no hay asignados roles de educador y educando, tiempos, formas, espacios... El proceso educativo se da en momentos no pensados para educar.

Lo que tiene que quedar claro es que el ejercicio puro de clasificación no logra encerrar las características, que fluctúan entre las prácticas educativas. Es decir, un espacio no formal puede tener pretensiones de escolaridad al realizar exámenes para comprobar el avance, o una escuela puede flexibilizar sus prácticas al generar espacios de convivencia entre diferentes niveles y favorecer la educación entre pares.

Esta propuesta de análisis usa la escuela como referente, y es importante entender que es porque lo escolar opera como un sistema de valoración: la idea hegemónica es que “la escuela es lo deseable, las formas escolares son lo mejor”. Las prácticas educativas se ven afectadas siempre en mayor o menor medida por este razonamiento. Si introducimos estos conceptos no es para justificar y perpetuar esta jerarquización, sino para permitirnos observar con más detenimiento los procesos educativos, y poder entender el papel que juega cada elemento, ya que “cuando consideramos a la educación como un componente de los programas de cambio microsociales, debemos reconocer que existen modos predominantes y secundarios y que esos procesos pueden tener la misma importancia para alcanzar los objetivos propuestos” (La Belle, 1980:45).

Es evidente que la Educación Popular es un ejemplo de educación no formal, uno incluso paradigmático en el caso de América Latina. Sin embargo, los sujetos involucrados en movimientos sociales y procesos educativos populares, generan aprendizajes con características correspondientes a todo el continuum, y éstas son vividas y valoradas de forma diferenciada. Esto es natural en la educación no formal, como ya decía La Belle, “aunque está muy en boga dar importancia al modo de educación no formal, (...), las actividades de cambio social a las que



éste se dirige muchas veces abarcan también la educación formal y la informal. (...) A veces, la educación no formal es el principal mecanismo para introducir el cambio, y sus intervenciones pueden completarse con emisiones de radio, periódicos locales o pláticas para lograr la concientización” (La Belle, 1980:47).

A diferencia de otros ámbitos educativos que explícita o implícitamente consideran a la escuela como el ideal pedagógico, la Educación Popular reconoce y valora el aprendizaje proveniente de la informalidad, es decir, el aprendizaje no planeado, social, cotidiano. Esto es especialmente cierto para el espacio que muchos consideran el predilecto de la Educación Popular: los movimientos sociales. A pesar de que dentro de los movimientos sociales la educación ocupa un espacio relativamente delimitado, se nutre de todas las dinámicas que viven los participantes:

En la espontaneidad de lo cotidiano, en el marco de la lucha del movimiento, el sujeto se va autoformando, esta capacidad de reestructurar el pensamiento, las relaciones, los valores, las visiones, etc. tienen un entrecruce, en donde por un lado está la enseñanza informal dinamizada desde el exterior, y por otro lado está la formación personal y colectiva como proceso de interiorización de los sujetos. (Huerta, 1995:21)

Así, se hace un ejercicio de enunciación de los debates claves de la construcción de la Educación Popular para que nos sirva como referencia a las descripciones, análisis y conflictos que se irán desarrollando en los próximos capítulos.

## Capítulo 2

# MOVIMIENTOS POPULARES EN LA CIUDAD DE MÉXICO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Con la intención de ir dirigiéndonos de lo general a lo particular, este segundo capítulo tratará de conformar un marco referencial para entender el contexto nacional y local en el que se desarrollaron los casos en los que se interesa esta investigación. Para hacerlo, hay que tener en cuenta los diferentes procesos sociales y culturales que convergieron en la vida de esos barrios durante esos años. Por lo tanto abordaremos los tres procesos que más condicionaron la configuración de los proyectos educativos populares en las colonias Guerrero y Ajusco: el Movimiento Urbano Popular, la Teología de la Liberación y la Educación Popular en México. La intención es desarrollar cada uno por separado para entender cómo a partir de sus complejidades se vincularon en escenarios precisos.

### 2.1 MOVIMIENTO URBANO POPULAR EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Para los integrantes del MUP, el derecho a la vivienda pasa por una lucha que se reinicia cada jornada.

(Juan Manuel Ramírez, 1986a:15)

¿Qué sucedía con aquellas familias que venían sufriendo las pésimas condiciones de su vivienda, que tenían daños y cuarteaduras añejas, aun desde antes de los sismos?, ¿qué con los que vivían en medio de la insalubridad y la falta de servicios, y sin contar con un mínimo de espacio para la convivencia familiar y vecinal?, ¿qué sucedía con las masas inquilinarias a quienes se les aumenta la renta, se les amenazaba con lanzamientos o desalojo o se les caía el muro encima?, ¿qué sucedía con quienes se enfrentaban a las arbitrariedades de jueces y funcionarios?, ¿qué había para estas familias que en su mayoría los salarios son sumamente bajos, para los cuales no hay créditos o en su defecto lo que hay son altas tasas de interés?, ¿qué con la voracidad de los caseros, con la especulación y el encarecimiento acelerado del suelo urbano?, ¿qué con un Código Civil que es favorable a los caseros y arrendatarios?

(Huerta, 1995:14)

Para trasladarnos a la situación particular que nos atañe, el siguiente apartado consiste en una explicación de qué fue el Movimiento Urbano Popular en nuestro país, y especialmente la Ciudad de México. Es éste el escenario en el que están sumidos los casos que se investigaron, y es necesario conocerlo para entender las particularidades del contexto en el que se desarrollaron.

Las dinámicas sociales y culturales que se generaron a partir de él condicionaron la generación y el desarrollo de los proyectos sobre los que nos comparten los entrevistados.

Desde finales de los sesenta hasta principios de los noventa, las grandes urbes en expansión de nuestro país fueron testigos de largas y fuertes luchas protagonizadas por colonos e inquilinos, con el objetivo de conseguir y mantener sus derechos como habitantes de la ciudad, a lo que se le llama Movimiento Urbano Popular (MUP). Juan Manuel Ramírez escribió el libro *El movimiento urbano popular en México* (1986a), y otros artículos sobre el tema, y considera que la denominación más acertada es “movimientos de colonos, inquilinos, etc., o simplemente luchas o reivindicaciones por el suelo urbano, la vivienda, los servicios, etc.” (1986a:26) Este Movimiento fue desarrollando ciertas demandas y prácticas de tendencia crecientemente democrática que lo hace un fenómeno especial e interesante en la historia del país, además de que le dio forma a cómo vivimos la ciudad hoy en día.

El origen de esta situación fue la migración masiva del campo a las ciudades, causada por la aplicación errónea de una política agraria (Esteve, 1992); sometiendo a la población rural a un proceso de “proletarización” (Tamayo, 1989:31). Estos rasgos típicos del capitalismo dependiente son comunes a Latinoamérica en general (Huidobro, 1982), tanto que en muchas ciudades del continente se desatan procesos similares al movimiento mexicano. El crecimiento desmedido de la población urbana<sup>28</sup> y la incapacidad gubernamental de atenderlo provocó “un grave desequilibrio que se refleja en la insatisfacción de necesidades sociales y, por tanto, en marginación social” (Esteve, 1992:21), la cual viene acompañada de discriminación y pobreza. Monsiváis traza un retrato de esta situación en su libro *Entrada libre. Crónicas de la sociedad que se organiza*:

La “desesperación urbana” y su imagen arquetípica: la pareja desciende del camión, con bultos que incluyen 6 niños, y se lanza a conquistar el Edén subvertido. En su pueblo no hay trabajo ni agua, los latifundistas le imponen precios de hambre a sus productos, un hijo se les murió por falta de atención médica... (...) La situación jurídica de la Pareja es irregular, y la colonia carece de servicios. No hay agua, ni drenaje, ni escuelas, ni transporte suficiente. (Monsiváis, 1987:237)

El escenario que da pie a los MUP es propio de las contradicciones que alberga el desarrollo capitalista, sin embargo ésta no es una condición suficiente, ya que “entre la carencia y la demanda, media la organización social” (Sevilla<sup>29</sup>, 1998:141), y es esto a lo que se refiere Ramírez con las implicaciones políticas de la urbanización:

Ciertamente todo espacio urbano disputado por las clases sociales se convierte en un espacio político y la ausencia o forma específica de intervención del Estado en la estructura de las ciudades (en cuanto garante de la reproducción del sistema en su conjunto), refuerza este carácter político de lo urbano; sin embargo, es necesaria la toma de conciencia, la organización y la movilización por parte de las mayorías segregadas económica, política y espacialmente, para que emerjan las demandas y las prácticas sociales urbanas. (Ramírez, 1986 a:22)

Las condiciones económicas de la tierra y la población fueron decisivas en los años en los que se asentaron las poblaciones migrantes en las periferias. Por un lado, la población desprotegida

<sup>28</sup> “En 1960, el 37.8 por ciento de la población total del país estaba concentrada en las ciudades; para 1981 el 69.1 por ciento es población urbana (48 millones 358 mil habitantes) y el 27.7 por ciento se concentra en siete ciudades del país: Distrito Federal y la zona conurbada del estado de México, Guadalajara, Monterrey, Puebla, Ciudad Juárez, León y Tijuana.” (Tamayo, 1989:25)

<sup>29</sup> El libro de Sevilla (1998), *Flor de asfalto. Las expresiones culturales del Movimiento Urbano Popular*, nos resulta de lo más interesante ya que se dedicó a investigar las expresiones culturales del movimiento.

se asumió como una oportunidad de negocio para los terratenientes y empresas inmobiliarias. Esta población se encontraba en gran cantidad desempleada o subempleada, y en caso de contar con un contrato laboral, éste no incluía prestaciones de apoyo a la vivienda (Ramírez, 1986b).

Además, se vivía un momento de transformación política en el país, con un punto de quiebre representado en el movimiento estudiantil del 68, desde cuando “se desarrollaron organizaciones políticas, algunas pequeñas y otras que han ido incorporándose a la vida política nacional, introduciéndose en el movimiento de masas e influenciándolo en su desarrollo reivindicativo, organizativo y político” (Tamayo, 1989:36).

Revisando la historia de los cambios políticos y demográficos en el país, las bases de la industrialización y urbanización acelerada en nuestro país se sentaron en el periodo cardenista (Ramírez, 1986 a:37). Más adelante, los gobiernos de Ávila Camacho y Miguel Alemán siguen favoreciendo la industrialización, dotando además de estímulos fiscales a la industria en la ciudad de México, Guadalajara y Monterrey (Tamayo, 1989:24). Las primeras movilizaciones por servicios urbanos se dan en los años veinte<sup>30</sup>, protagonizados por grupos de clase media y media alta (Esteve, 1992:22). El espacio central de estas luchas son las vecindades del centro de la ciudad que rechazan el aumento de las rentas y los desalojos (actores y demandas que seguirán presentes en las movilizaciones de la segunda mitad del siglo). Sus principales formas de lucha fueron la huelga de pagos y los sindicatos de inquilinos (Ramírez, 1986 a:36), se llegó incluso a una Huelga Nacional Inquilinaria en diferentes ciudades del país (Ramírez, 1986b:40). Hubo presencia del Partido Comunista Mexicano (PCM) y de corrientes anarquistas, pero finalmente la mayoría de la movilización política era absorbida por el partido oficial (Ramírez, 1986 a:22).

En los cuarenta las principales problemáticas de la vivienda se transportan a la periferia, que empieza a recibir cantidades crecientes de población migrante. El Estado aplicó con más fuerza entonces la estrategia del clientelismo para controlar las masas populares. Durante décadas los movimientos populares fueron sistemáticamente corporativizados, “incrementando las filas del clientelismo electoral” (Esteve, 1992:23).

Ramírez identifica un quiebre a partir de 1968, cuando “comienzan a surgir algunas colonias al margen de la tutela y el control del PRI” (Ramírez, 1986b:40). También toman presencia activistas de corrientes políticas de izquierda y no partidarias, así como grupos de la Iglesia organizados en Comunidades Eclesiales de Base. Así, resurge con fuerza el movimiento por la vivienda, llegando a tomar forma como MUP. Es una época caracterizada por los “rasgos caudillistas de la dirigencia y el bajo nivel de politización en las bases” (Ramírez, 1986b:41).

A partir de 1976 la posición del Estado se endurece y aumentan la intolerancia, control y represión. Esto sumado a cambios en la legislación y planificación urbanas implica cierto reflujo del movimiento, sin embargo en 1980 se logra su articulación a nivel nacional a través de la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (CONAMUP), y “esta integración y coordinación regional permite la articulación de las diferentes demandas y la realización de movilizaciones conjuntas, lo cual potencia las negociaciones unificadas que se realizaron ante diferentes instancias” (Ramírez, 1986b:41). Este escenario de coordinación, solidaridad y creciente politización es fundamental a la hora de responder al desastre del terremoto del 19 de septiembre de 1985, en el que fueron gravemente afectadas algunas colonias que ya pertenecían al MUP, sobre todo del centro. La CONAMUP formó parte de la Coordinadora Única de Damnificados (CUD), junto a otras colonias y grupos solidarios, y aunque no tomó un papel protagónico,

---

<sup>30</sup> Ramírez apunta incluso desde 1915 (1986 a:22)

su experiencia y sus redes brindaron una importante plataforma a las movilizaciones de los damnificados.

Las dinámicas de organización y movilización siempre son desgastantes, lo cual implica que en algún punto se reduzca el ritmo de las movilizaciones hasta detenerse. Así pasó en el caso del MUP, y muchos grupos se desmovilizaron tras conseguir sus demandas o parte de ellas, algunos incluso se retiraron con las manos vacías. También permanecieron algunas de sus estructuras organizativas, pero con un interés centrado en la gestión de recursos y créditos de vivienda, sin un proyecto social de fondo (Tamayo, 2012).

En primera instancia, las demandas por las que se luchaban eran básicamente suelo, vivienda y servicios urbanos (agua, luz, drenaje, escuelas, clínicas, transporte), que conforman los derechos fundamentales relacionados con la reproducción de la vida y la fuerza de trabajo, y conforme se desarrolló el movimiento se tomó posición “contra la carestía y la represión, y por la solidaridad y las libertades democráticas” (Sevilla, 1998:139), lo cual implica reconocimiento de parte del Estado y otras organizaciones sociales, además de exigir “la participación en la toma de decisiones relacionadas con su hábitat” (Ramírez, 1986b:39). Se podría clasificar diferentes demandas según la zona a la que perteneciera la población: los inquilinos del centro se oponen al alza de rentas y se organizan contra los desalojos, así como buscan prevención frente a posibles derrumbes, exigiendo la expropiación de los edificios y eficiencia de los servicios; mientras los colonos de la periferia luchan por la construcción y regularización de la vivienda, así como por la instalación de servicios básicos como transporte, mercados, escuelas, agua, luz, etc. Por lo tanto, estos últimos realizan prácticas como las faenas, la autoconstrucción y la toma de terrenos, que no son aplicables a las colonias populares del centro; excepto en los casos en los que se les dio mantenimiento a los edificios para evitar derrumbes. Además, debido a su origen, también estas distintas poblaciones mostraban rasgos culturales distintos:

Encontrándose además en una situación de tránsito cultural, estos mismos grupos urbanos se caracterizan por una mayor disponibilidad y afinidad en relación con el modelo cultural revolucionario que se les propone. Compuestos aún por contingentes de migrantes rurales, se encuentran en ellos más “complicidades” en relación con dicho modelo cultural: prácticas comunitarias, hábitos religiosos, sentido agudo de la explotación capitalista, etcétera... En zonas como las del Centro de la ciudad, en cambio, aunque también hay serios problemas urbanos de renovación, las relaciones sociales y culturales están ya más “hechas” e instituidas. (Núñez, 1990:127)

En general, las acciones que se tomaban por igual eran las movilizaciones masivas, los mítines, las negociaciones con las autoridades, y en algunos casos la elaboración de propuestas alternativas de planes de urbanización. Además, en distintos barrios de la ciudad se pusieron en marcha grupos que trabajaban en “cooperativas de consumo, cajas de ahorro, viviendas en cooperativas, alfabetización, talleres familiares, etcétera” (Núñez, 1990:164).

A lo largo del tiempo el MUP fue protagonizando una transformación de la organización popular hacia la independencia y la democracia de base. A pesar de que fue un proceso largo y en muchos sentidos contradictorio, el MUP se llegó a diferenciar de otras movilizaciones urbanas por dos aspectos:

- 1) Su lucha se transformó en un planteamiento a largo plazo que rebasó la demanda inmediata y empezó a buscar una serie de demandas de carácter social.
- 2) La propuesta de esta lucha se identificó como una alternativa autogestionaria, con lo que dejó de esperar a que todos sus problemas fueran resueltos por el Estado. (Esteve, 1992:23)

Los principales participantes del MUP fueron la clase obrera, los trabajadores informales y los grupos desempleados, y en segundo lugar “la pequeña burguesía pauperizada (artesanos, pequeños comerciantes, empleados menores, etcétera)” (Sevilla, 1998:139). Ramírez señala que a pesar de que se ha difundido la idea de que en su mayoría los grupos más marginados y el “lumpen proletariado” eran los que conformaban el movimiento, diferentes investigaciones demuestran que el mayor porcentaje lo componían trabajadores activos (en la pequeña y mediana industria, y sector de servicios), después los trabajadores eventuales, y finalmente en menor cantidad tanto pequeña burguesía como lumpen proletariado. Además se componía de una gran diversidad de “condiciones de vida, ideología, actitudes e intereses políticos, formas de consumo, etcétera, (...), distintos orígenes étnicos, (...) grados diferenciados de organización social, de participación y de conciencia política” (Sevilla, 1998:65).

En general se reconoce tres tipos de participante en los MUP: los dirigentes<sup>31</sup>, los cuadros medios y las bases (Sevilla, 1998:142), diferenciados principalmente por su involucramiento en la lucha y su cultura política. Sevilla (1998:148) encuentra que nunca se llegó a cerrar la brecha que distanciaba entre el universo simbólico de los dirigentes y de las bases. Los cambios culturales que sí se dieron a lo largo de este movimiento se deben en gran parte a que “las necesidades básicas pertenecientes al denominado ámbito privado irrumpen en el espacio público y en el mundo de la política, a la vez que la vida cotidiana se politiza como resultado del avance de las demandas enarboladas por el movimiento” (Sevilla, 1998:142).

Ramírez indica que a pesar de que es necesario diferenciar las luchas que formaban el MUP entre frentes populares, colonias populares aisladas y movimientos reivindicativos, hay una serie de elementos comunes que compartían, sobre todo en la primera etapa:

- la ruptura inicial o progresiva con los aparatos de masas del PRI;
- la influencia o conducción por parte de cuadros surgidos del movimiento estudiantil de 1968, o de la nueva izquierda;
- el desarrollo desigual de las luchas en las regiones y ciudades del país; predominan en el norte y no necesariamente en ciudades con un grado de desarrollo industrial importante;
- levantamiento de demandas reivindicativas o defensivas (tierra y servicios urbanos principalmente);
- mayor capacidad organizativa y de control territorial en las colonias surgidas por invasión colectiva y con democracia de base;
- escasa formación política e ideológica de las bases;
- estructura organizativa incipiente;
- permanencia de formas caudillistas de dirección, es decir, relativo distanciamiento entre las bases y los dirigentes, y
- ausencia de coordinación de las luchas a nivel nacional. (Ramírez, 1986 a:50)

También hay que reconocer que “no serán MUP los brotes espontáneos (...) que no cristalizan en una organización, (...), como tampoco aquellos grupos urbanos que, en sus demandas ante el Estado no asuman una posición, que les garantice mantener una estructura, movilización y capacidad de decisión propias, basadas en la participación de sus integrantes” (Ramírez, 1986 a:28). No se considera sin embargo que haya un juicio concluyente en este tema, ya que las

<sup>31</sup> Quienes, como Monsiváis mencionaba, tampoco contaban con demasiada experiencia política y principalmente eran “miembros de partidos de izquierda, activistas estudiantiles no del todo resignados a la inacción, integrantes de comunidades de base cristianas” (Monsiváis, 1987:239).

referencias teóricas desarrolladas hasta entonces no otorgaban un marco suficiente para comprender este fenómeno (Ramírez, 1986a:19).

Muchas veces los investigadores se han centrado en la pregunta de si el movimiento fue meramente reivindicativo o expresó una fuerza política que pretendiera trascender el sistema actual. En ese sentido Ramírez aclara que fue diferente según la colonia y el momento:

El grado de organización y conciencia política de los movimientos es variable. Pueden aparecer como expresiones puntuales y espontáneas, sin ninguna estructura orgánica, y morir después de un breve periodo de vida en el que alcanzan altos niveles de movilización convirtiéndose en manifestaciones efímeras de inquietudes sociales. Algunos de estos movimientos logran transformarse en organizaciones estables. Otros se radicalizan políticamente terminando, con frecuencia, aislados o aplastados por el Estado. Finalmente, existen aquellos que, además de estructurarse internamente, establecen nexos con otros movimientos e incluso con otro tipo de luchas. (1986 a:27)

Es muy importante tener en cuenta que sus formas de presión social “han logrado incidir en las políticas urbanas del Estado desde la década de los ochenta hasta nuestros días.” (Sevilla, 1998:139). En términos culturales, no se puede negar que a grandes rasgos y a nivel continente, “la organización de los pobladores urbanos, desde su accionar político, reconfiguró las relaciones sociales, culturales y políticas dentro de las ciudades.” (Jader, 2016:78) Aunque Sevilla lo trata con más cautela, insistiendo en que todos los cambios se dieron en diferentes medidas y no dejaron de presentar contradicciones, reconoce una serie de beneficios generales que otorgaba la organización:

Éstos consisten en la obtención de mejores condiciones habitacionales, como resultado del trabajo colectivo; una concientización política paulatina (y con grados muy diversos) acerca de las propias condiciones de vida; la adopción de métodos democráticos para la toma de decisiones sobre algunas cuestiones relacionadas con la organización vecinal; la conformación de una organización que modifica parcialmente las relaciones vecinales y familiares; la demolición parcial de ciertas actitudes y costumbres aprendidas en situaciones anteriores y, por último, la conciencia de pertenencia a un colectivo y a un territorio determinado, esto es, la configuración de identidades sociales. (Sevilla, 1998:143)

Sevilla concluye en el campo cultural que “a pesar de la ambivalencia observada en la dimensión simbólica del MUP, en ella se dan una serie de alternativas culturales que pueden constituir a futuro parte de los cimientos necesarios para la configuración de una cultura alternativa a la hegemónica” (Sevilla, 1998:140).

Ha sido muy resaltada la importancia de la participación de las mujeres en el MUP, quienes se posicionan como sujetos clave al ser tradicionalmente consideradas las encargadas del hogar, y por lo tanto las primeras en la fila por la defensa de éste, lo cual implica una fuerte contradicción ya que la movilización y organización las obliga a pasar mucho tiempo fuera de casa. Es muy común escuchar que el “movimiento era de las mujeres”. A pesar de los grandes cuestionamientos sobre las capacidades y deberes de la mujer que se derivaron de estas dinámicas, persistían aferradas actitudes machistas dentro del movimiento y sus organizaciones, como lo describe Norma Lilia Vázquez (1995) al narrar su experiencia de estudio del feminismo con mujeres del MUP en su capítulo “Todas éramos mujeres interesadas en las mujeres. Una experiencia de educación feminista”, de un libro sobre experiencias de promoción popular. La situación puede entenderse a partir de esta anécdota:

En 1983, la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (CONAMUP) en una reunión nacional analizó esta particularidad y definió a las mujeres como “la columna vertebral” del MUP, definición que

han adoptado el resto de organizaciones urbanas, aunque no necesariamente han actuado en consecuencia con esta realidad. Posteriormente, algunas mujeres del MUP planteaban su decisión de querer ser también “cerebro”, es decir, tomar en sus manos la conducción de sus organizaciones. (Vázquez, 1995:121)

Muchas organizaciones grandes del MUP, como la CONAMUP, la Coordinadora Única de Damnificados (CUD) y la Asamblea de Barrios (AB), tenían comisiones permanentes o promovían los espacios de encuentro para trabajo con mujeres. También fueron apareciendo centros y agrupaciones feministas que se hicieron presentes en el movimiento. Sin embargo, las promotoras de capacitación feminista del CIDHAL concluyeron que

En nuestro proceso de trabajo con mujeres en el Movimiento Urbano Popular hemos constatado un gran protagonismo de éstas en la movilización social, pero también una gran debilidad del componente de género en estas luchas, pues el móvil de éstas ha estado mediado por la emergencia de la crisis. (CIDHAL, 1989, en: Vázquez, 1995:109)

Aunque la dimensión educativa no tenga una presencia muy importante en los documentos e investigaciones del MUP (a los sociólogos e historiadores a veces les resulta difícil identificarla), es posible encontrar información variada sobre proyectos educativos durante el movimiento. Sevilla, cuyo trabajo nos resulta muy interesante para entender la presencia que tenía la dimensión cultural en el movimiento, concluyó que no fue un aspecto al que se le prestara una atención prioritaria, ni en las organizaciones por separado, ni entre los planes de acción de la CONAMUP. Esto no significa que se ignorara, hubo varios esfuerzos importantes, sin embargo considera que las condiciones económicas y de lucha no ofrecían un escenario ideal para desarrollar el aspecto cultural.

Una búsqueda detenida en bibliografía y fuentes directas, confirma que hubo procesos explícitamente educativos en diferentes formas y momentos del movimiento, incluso denominados de Educación Popular. Un ejemplo el capítulo “Asamblea de Barrios. Buscando pistas para sistematizar su historia”, de un libro de experiencias de promoción popular editado por la Universidad Iberoamericana, escrito por Martha Huerta (1995). La hipótesis de la que parte es muy cercana a nuestro trabajo:

- A) La experiencia del pueblo que se organiza va recreando, constatando y proyectando la Educación Popular.
- B) En la experiencia de la lucha del pueblo encontramos espacios informales de Educación Popular concretizada en la producción de una nueva cultura ciudadana.
- C) Existen experiencias concretas de la dinámica de Asamblea de Barrios que aportan nuevos elementos metodológicos que recrean a la Educación Popular. (Huerta, 1995:24)

El MUP coincide temporalmente con la etapa de proliferación de experiencias de la Educación Popular, y además comparte con ella un espíritu de fuerza social relacionado con la apuesta por la organización y liberación popular. Debido a esto, es fácil identificar que cierto perfil de dirigentes vecinales también se sentía inspirado por las propuestas básicas de Paulo Freire y la Educación Popular. Estos sujetos también eran muy cercanos a la corriente religiosa de la Teología de la Liberación, la cual describiremos a continuación.



## 2.2 TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN

La Teología de la Liberación es una corriente dentro de la Iglesia Católica gestada y desarrollada en América Latina, que pone su atención en la situación de opresión e injusticia que se vive en el continente, interpretándola a partir de una serie de fundamentos teológicos y sociales, y proponiendo una posición activa de la Iglesia frente a ésta. Cambia el discurso de la pobreza por el de la opresión, y denuncia que la injusticia sistemática que se vive en la región es un pecado. Como se expresa en el Documento de Medellín, la obra principal del movimiento, su objetivo es buscar la paz cristiana como lo opuesto a la injusticia:

La paz es, ante todo, obra de justicia. Supone y exige la instauración de un orden justo en el que los hombres puedan realizarse como hombres, en donde su dignidad sea respetada, sus legítimas aspiraciones satisfechas, su acceso a la verdad reconocido, su libertad personal garantizada. Un orden en el que los hombres no sean objetos, sino agentes de su propia historia. Allí, pues, donde existen injustas desigualdades entre hombres y naciones se atenta contra la paz. (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:49)

Se suele identificar la semilla de la Teología de la Liberación en el Concilio Vaticano II, convocado por el papa Juan XXIII en 1959. Fue un gran esfuerzo renovador para toda la Iglesia, y, tal como comparte Fuentes en su capítulo “Comunidades Eclesiales de Base. Región Metropolitana”, algunas de sus expresiones fueron “la reforma litúrgica, la libertad religiosa, el uso de los medios de comunicación, el ecumenismo, la reforma de las estructuras eclesiales, entre otras.” (Fuentes, 1995:179).

En Latinoamérica, esta renovación tuvo su punto más álgido en el año 1968, durante la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Medellín, Colombia. Esta Conferencia y las conclusiones que expresó en el llamado “Documento de Medellín”, demostró una perspectiva social y política de demanda y propuesta, indicando con contundencia el nacimiento de la Teología de la Liberación. Merlos, en la presentación que hace del Documento de Medellín (2012) considera que sus aportes más significativos se pueden expresar en cuatro líneas:

América Latina es un continente donde reina la injusticia en sus formas más perversas. Esto constituye un pecado social.

Es necesario que la Iglesia se decida por una clara opción preferencial por los pobres, las mayorías silenciosas y sufridas de Latinoamérica.

La comunidad cristiana necesita comprometerse en las luchas por la liberación de todas las formas de opresión.

El método ver, juzgar y actuar es muy adecuado para hacer los análisis que se necesitan en América Latina en vistas del cambio que se requiere. (Merlos, 2012:7)

La siguiente Conferencia General se realizó en Puebla en el año 1979. Para entonces el movimiento de la Teología de la Liberación había crecido y avanzado en las bases, aunque la posición desde la jerarquía se había suavizado. Fuentes considera que el resultado “fue a fin de cuentas favorable. El método de la Teología de la Liberación, muchos de sus aportes, la opción por los pobres y las CEBs fueron aceptados, valorados y quedaron plasmados en el documento final de esta conferencia.” (Fuentes, 1995:182)

La Teología de la Liberación no tardó en encontrarse con fuertes opositores en la Iglesia conservadora y las clases dominantes, principalmente como resultado natural de su oposición explícita a las dinámicas capitalistas y de opresión: “Aunque empiezan a aparecer diferencias ideológicas y de postura socio-política, es claro que los conflictos surgen en torno a la autoridad

de la jerarquía, supuestamente amenazada por los equipos y movimientos laicos que buscan corresponsabilidad y cogestión de la vida eclesial” (Fuentes, 1995:180).

Como describen Ferraro y Martínez en su libro *Relanzamiento de las Comunidades Eclesiales de Base. ¡Un nuevo Pentecostés!* (2010), en toda América Latina se empezó a extender un discurso de que se debía entender “la teología de la liberación como doctrina política disfrazada de creencia religiosa” (Ferraro y Martínez, 2010:8). Ferraro y Martínez hablan incluso de informes estadounidenses que establecen que la “Iglesia Católica ha dejado de ser confiable para los intereses de Estados Unidos y hay que reaccionar y tener estrategias en contra”. (Ferraro y Martínez, 2010:7). Algunas de estas estrategias fueron “la ambigüedad en los documentos del magisterio, la persecución, el desprestigio, la indiferencia, el control especialmente de parte de algunos obispos y párrocos” (Ferraro y Martínez, 2010:8)

En México, la década en 1970 fue en la que más se expandió la Teología de la Liberación, especialmente después del movimiento de 1968, cuando “un buen número de sacerdotes del país empieza a movilizarse, dando muestras claras de que el modelo de desarrollo está agotado y prolonga su agonía descargando su peso sobre las clases populares” (Fuentes, 1995:181). Sin embargo, es importante saber que los religiosos comprometidos se enfrentaron a un “episcopado mayoritariamente reaccionario y decidido a no permitir ninguna concesión a este sector.” (Fuentes, 1995:182)

En términos teológicos, esta corriente retoma principalmente la figura de Jesús como luchador contra la injusticia y la Biblia como una fuente de inspiración para encontrar el camino a la paz. En palabras de Núñez, considera que propone “analizar el mensaje bíblico de salvación, desde una realidad latinoamericana de dominación y opresión del pueblo -destinatario principal del mensaje” (Núñez, 1996:43).

Es decir, si la injusticia es un pecado, el deber cristiano y la exigencia bíblica es luchar contra ella: “La paz con Dios es el fundamento último de la paz interior y de la paz social.” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:50). Además, es precisamente en Dios y la Biblia donde se encontrarán las respuestas que lleven al camino de la paz: “Creemos que el amor a Cristo y a nuestros hermanos será no sólo la gran fuerza liberadora de la justicia y la opresión, sino la inspiradora de la justicia social, entendida como concepción de vida y como impulso hacia el desarrollo integral de nuestros pueblos” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:37).

Esta perspectiva teológica no se sostiene en solitario y abstracto, sino que se presenta acompañada de una posición clara y contundente sobre la historia y sociedad de América Latina, que incorpora elementos de la teoría de la dependencia y una visión clasista y estructural:

La Teología de la Liberación se elabora, pues, asumiendo como una de sus mediaciones la mediación socioanalítica de la teoría de la dependencia. La teología de la Liberación entonces no considera a la pobreza simplemente como un hecho individual y mucho menos lo interpreta sólo como un vicio o como fruto de un mero atraso económico y social (interpretación burguesa), sino que la ve como un fenómeno social y conflictivo de opresión, que para su superación exige un sistema alternativo al capitalista. (Fuentes, 1995:231)

Para empezar, el Documento de Medellín y otros documentos del pensamiento de la Teología de la Liberación, demuestran una clara perspectiva histórica como exigencia de la necesidad de entender y actuar, “el enfrentamiento y las soluciones deben responder a esa historia, a esos valores y a esos problemas” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:25). Esta perspectiva constituye la base para sentirse apelados por la identidad latinoamericana. Esto permite al clero progresista identificarse con el pueblo violentado del continente, “como hombres latinoamericanos, compartimos la historia de nuestro pueblo. El pasado nos configura definitivamente

como seres latinoamericanos; el presente nos pone en una coyuntura decisiva y el futuro nos exige una tarea creadora en el proceso de desarrollo” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:25). La perspectiva histórica también da pie a reconocer que las causas de la situación actual están relacionadas con la mala distribución de la tierra y la opresión.

La lectura que se hace de la situación de América Latina en el Documento de Medellín trae a la luz, entre otros elementos, la falta de integración sociocultural, la superposición de culturas, la diversidad, la necesidad de solidaridad, las desigualdades excesivas, la sistemática insatisfacción de las aspiraciones de los sectores postergados y el subdesarrollo (Congregación para la doctrina de la fe, 2012). Ante esto, hace una serie de denuncias tanto a los responsables históricos de la desigualdad, como a quienes se cruzan de brazos cuando podrían incidir en el cambio. Principalmente, señala a los dueños del capital como culpables de la injusticia:

El sistema empresarial latinoamericano y, por él, la economía actual, responden a una concepción errónea sobre el derecho de propiedad de los medios de producción y sobre la finalidad misma de la economía. La empresa, en una economía verdaderamente humana, no se identifica con los dueños del capital, porque es fundamentalmente comunidad de personas y unidad de trabajo, que necesita de capitales para la producción de bien. Una persona o un grupo de personas no pueden ser propiedad de un individuo, de una sociedad, o de un Estado. (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:39)

Queremos subrayar que los principales culpables de la dependencia económica de nuestros países son aquellas fuerzas que, inspiradas en el lucro sin freno, conducen a la dictadura económica y las “imperialismo internacional del dinero” condenado por Pío XI. (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:48)

Así, se perfila una posición política anticapitalista, antiarmamentista y antiburocrática, que aboga por una transformación a unas formas, “que aunque no se formula en términos precisos, sí enfoca definitivamente a un modelo de corte socialista” (Núñez, 1996:43).

Una de las grandes aportaciones de esta corriente teológica para América Latina, fue la capacidad de cambiar el discurso de naturalización de las masas pobres en el continente, por el de subjetivación del pueblo oprimido. Esto se refiere a concebir a los grupos históricamente ignorados como sujetos en todas sus dimensiones, y darle valor a sus experiencias de vida a ojos de los privilegiados y detentadores de la hegemonía. Este paso es primordial para consolidar la idea de liberación, ya que se permite entender a los sujetos como históricos y capaces de cambiar las dinámicas que antes parecían permanentes. Además, dona a la idea de la liberación de una dimensión espiritual (Núñez, 1996:42-43), ahora reconocida ya no sólo en las clases pudientes, sino en las trabajadoras también. Una dimensión espiritual que legitima la exigencia de igualdad y justicia: “hoy el problema se ha agravado porque habéis tomado conciencia de vuestras necesidades y de vuestros sufrimientos, y... no podéis tolerar que estas condiciones deban perdurar sin ponerles solícito remedio” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:46)

La argumentación que hacen en este sentido tiene notables paralelismos con la que hace Paulo Freire a lo largo de su obra (quien por cierto también se inspira en la espiritualidad católica). Jader indica que en el Documento de Medellín, se “hace evidente la influencia de Freire en su definición de una formación “que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo”, pues es esta educación liberadora “el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre”. “ (Jader, 2016:83). Evidentemente también existen puntos de divergencia, pero por ejemplo se recurre también a la idea de lo más humano y menos humano:

El verdadero desarrollo, que es el paso, para cada uno y para todos, de condiciones de vida menos humanas, a condiciones más humanas. Menos humanas: las carencias materiales de los que están privados

del *mínimum vital* y las carencias morales de los que están mutilados por el egoísmo. Menos humanas: las estructuras opresoras, que provienen del abuso del tener y del abuso del poder, de las explotaciones de los trabajadores o de la injusticia de las transacciones. Más humanas: el remontarse de la miseria a la posesión de lo necesario, la victoria sobre las calamidades sociales, la ampliación de los conocimientos, la adquisición de la cultura. Más humanas también: el aumento en la consideración de la dignidad de los demás, la orientación hacia el espíritu de la pobreza, la cooperación en el bien común, la voluntad de paz. Más humanas todavía: el reconocimiento, por parte del hombre, de los valores supremos, y de Dios, que de ellos es la fuente y el fin. Más humanas, por fin, y especialmente la fe, don de Dios acogido por la buena voluntad de los hombres y la unidad en la caridad de Cristo, que nos llama a todos a participar como hijos, en la vida del Dios vivo, Padre de todos los hombres. (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:32-33)

Estos fundamentos llevan irremediabilmente a la conclusión de que si la vocación cristiana es buscar la justicia y luchar contra las formas opresoras, entonces la organización y lucha popular deben estar justificadas y apoyadas desde la religión y la Iglesia. La movilización en América Latina es entendida como un proceso de toma de conciencia, participativa y plural, humana, y anticolonialista. Su postura política tiene claridad en cuanto a actores y estrategias: “La justicia y, consiguientemente la paz, se conquistan por una acción dinámica de concientización y de organización de los sectores populares, capaz de urgir a los poderes públicos, muchas veces impotentes en sus proyectos sociales sin el apoyo popular” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:51). Además hay conciencia de las reacciones que desatan los movimientos por la liberación y denuncian a aquellos actores violentos dispuestos a la represión: “No es raro comprobar que estos grupos o sectores, con excepción de algunas minorías, califican de acción subversiva todo intento de cambiar un sistema social que favorece la permanencia de sus privilegios” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:46).

La Iglesia, al identificarse como “parte del ser latinoamericano”(Congregación para la doctrina de la fe, 2012:26), se posiciona del lado del pueblo organizado en esta disputa histórica. Para empezar, se desmarca de la cómoda posición conservadora y privilegiada, al lado de las clases dominantes, que en general la caracteriza: “Por lo tanto les hacemos un llamado urgente a fin de que no se valgan de la posición pacífica de la Iglesia para oponerse, pasiva o activamente, a las transformaciones profundas que son necesarias. Si se retienen celosamente sus privilegios y, sobre todo, si los defienden empleando ellos mismos medios violentos, se hacen responsables ante la historia de provocar “las revoluciones explosivas de la desesperación”” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:51).

Además, asume de lleno el papel de activamente denunciar, “educar las conciencias, inspirar, estimular y ayudar a orientar”(Congregación para la doctrina de la fe, 2012:52). Concretamente, la Iglesia “prestará su ayuda a los desvalidos de cualquier tipo y medio social, para que conozcan sus propios derechos y sepan hacer uso de ellos. Para lo cual utilizará su fuerza moral y buscará la colaboración de profesionales e instituciones” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:43).

Como ya se ha hecho notar, la Teología de la Liberación le da a la educación un lugar importante en el proceso de liberación. El Documento de Medellín incluye un apartado titulado “Educación” y empieza describiéndolo “como un factor básico y decisivo en el desarrollo del continente” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:63) Aboga por una forma de movilización que no se limite a lo confrontativo, sino que trabaje desde la reflexión, el cambio cultural, la “capacidad de inventiva, conquista permanente” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:49). La participación política en los asuntos comunes se considera un ingrediente indispensable para la paz, y ya que no siempre forma parte de la vida cultural de los pueblos, se debe enseñar y aprender lo más pronto posible (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:42).

Además, para conducir con éxito la lucha por la liberación es necesario el entendimiento de la “formación de la conciencia social y la percepción realista de los problemas de la comunidad y de las estructuras sociales” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:42).

El llamado es a que el clero asuma el avance de esa parte del proceso: “todo lo que se haga en favor de una instrucción religiosa de todos los fieles, una instrucción popular y cultural, orgánica y perseverante, estará bien hecho; no debe existir por más tiempo el analfabetismo religioso entre las poblaciones católicas” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:16). Sin embargo no se debe entender que la intención es formar a los sujetos en contenidos estrictamente teóricos religiosos, sino que la tarea “consiste en capacitarlos para que ellos mismos, como autores de su propio progreso, desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural, acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos” (Congregación para la doctrina de la fe, 2012:63-64).

Así, a lo largo del continente son incontables los espacios compartidos por la Educación Popular y la Teología de la Liberación. En muchos casos, la diferencia entre una y otra deja de ser importante, en otros se apoyan la una a la otra, aunque también encuentren puntos de discusión y disputa. Finalmente el resultado es una historia conjunta, de diálogo y crecimiento. En los casos trabajados en esta investigación, todos los proyectos educativos son impulsados de manera directa o indirecta por el trabajo de la Teología de la Liberación. Esto se hace especialmente presente a partir de tres de los entrevistados: Jesús Maldonado (cura jesuita), Teresa Daza (monja de la orden de Reparadoras) y Francisco Saucedo (ex-cura jesuita). Tanto la Iglesia de la Resurrección, en la colonia Ajusco, como la Parroquia de los Ángeles, en la colonia Guerrero, fueron dirigidas por jesuitas durante largos periodos, lo cual tiene una repercusión muy importante en la vida de ambas comunidades en la segunda mitad del siglo XX, ya que los actores de la Iglesia se comprometieron activamente con el movimiento y organización popular.

### *Comunidades Eclesiales de Base*

Las Comunidades Eclesiales de Base fueron un extenso e importante proyecto religioso popular que se identificaba fuertemente y trabajaba con la corriente de la Teología de la Liberación. Su propuesta elemental era organizar grupos de vecinos que estudiaran y reflexionaran a partir de la Biblia para desde ahí generar cambios en sus pueblos o barrios.

Las primeras Comunidades Eclesiales de Base vieron la luz a finales de los años cincuenta, en diferentes barrios de Brasil, el Salvador, México y otros países de América Latina y el Caribe, de forma desconectada y con nombres distintos (Jader, 2016:84). Aunque existían antes del Concilio y antes de Medellín, tomaron fuerza y forma a partir de éstas, ya que adoptaron la lectura y discurso de la Teología de la Liberación para darse sustento:

Las CEBs surgen en un contexto de opresión detectado y denunciado valientemente en Medellín, no como pecados personales sumados unos a otros, sino como violencia institucionalizada. A partir de la vivencia comunitaria, a la luz de la Palabra leída desde los pobres y en clave de liberación, el estilo de Jesús, los cristianos y cristianas, movidos por la fe, comienzan a comprender la situación de violencia institucional que causa la muerte de los pueblos latinoamericanos y caribeños y descubren que la injusticia es causa de la violencia y que la justicia es condición imprescindible para la paz. (Ferraro y Martínez, 2010:12)

Durante décadas, las CEBs funcionaron en barrios y poblaciones de todo el continente impulsadas por sacerdotes jesuitas o religiosos de otras órdenes identificados con la Teología de la Liberación, convencidos de que la lucha por el proyecto de Dios era lo contrario a la injusticia

que vivían diariamente (Ferraro y Martínez, 2010:7). Formaron parte de una época llena de lucha y esperanza en Latinoamérica, y “lograron ser un precedente en la lucha por la vida desde otros sentidos, construyendo un proyecto que no era el que el Estado esperaba y mucho menos el tipo de comunidad que la Iglesia profesaba” (Jader, 2016:85).

La posición de las CEBs siempre fue claramente desafiante al *status quo* de la Iglesia (reivindican su fundamentación teológica por encima de la estructura eclesial tradicional) y de la sociedad, de lo cual han sido conscientes ya que aseguran que “lo que para los pobres y sencillos es buena noticia a quienes detentan el poder les causa zozobra e inseguridad” (Ferraro y Martínez, 2010:7). Esto les costó que fueran tachadas como marxistas, comunistas y subversivas, lo cual durante la Guerra Fría implicaba un grado de peligro considerable, “y ¡cuántos entregaron su vida por ello!” (Ferraro y Martínez, 2010:8).

En el fondo, las CEBs eran una propuesta de una nueva forma de ser y hacer Iglesia (Ferraro y Martínez, 2010:16), ya que serían las células básicas de la estructura eclesial, y por lo tanto están “mucho más cerca de la vida y de los conflictos que viven los pueblos” (Ferraro y Martínez, 2010:23), lo cual les permite dar “apoyo a todo movimiento de dentro o fuera de la Iglesia en favor de las grandes causas de la humanidad, que son las causas del Dios de Jesús” (Ferraro y Martínez, 2010:30). A lo largo de los años, el proyecto en general de las CEBs, y cada una en su localidad se enfrentó a innumerables obstáculos y errores; uno de ellos por ejemplo, fue su incapacidad de atraer a los jóvenes, haciendo imposible un recambio generacional (Ferraro y Martínez, 2010:45). La actividad de las comunidades, y en general de la Teología de la Liberación, se fue reduciendo con el cambio de siglo, y aunque sigue activas con coordinaciones a nivel nacional y continental, el movimiento no se puede comparar a lo que fue y lo que se pensó que podía llegar a ser:

En un alto porcentaje quedaron reducidas a un movimiento más en las parroquias, no llegaron a desarrollar plenamente otro modelo de iglesia sino que fueron fragmentadas y la semilla quedó entre muchos abrojos. La iglesia jerárquica perdió su oportunidad profética de apoyar a las Comunidades Eclesiales de Base quienes podían haber detenido la estrategia de las sectas al contar con un tejido social fuerte. (Ferraro y Martínez, 2010:8)

A diferencia de las prácticas religiosas tradicionales, las CEBs perciben la religión estrechamente relacionada con la política. La justificación fundamental es la vida y enseñanzas de Jesús como un luchador por la liberación, y consideran que “si la Práctica de Jesús fue conflictiva, la práctica de sus seguidores, si es genuina, irremediamente tendrá que serlo también” (Ferraro y Martínez, 2010:9). Por lo tanto, evangelizar implica proclamar el evangelio de forma activa y consecuente. Implica también una lectura de la Biblia desde diferentes hermenéuticas<sup>32</sup>, lo cual “actúa como fermento de nuevas prácticas eclesiales y sociales.” (Ferraro y Martínez, 2010:22-23). La intención final es que “la práctica histórica recobra su autonomía y Dios deja de ser el ser intervencionista, que amenaza la libertad humana y que debe ser manejado con la magia (secular o religiosa) y se vuelve compañero de camino que acompaña a su pueblo” (Ferraro y Martínez, 2010:22-23). La convicción religiosa es la que brinda claridad política:

<sup>32</sup> “Se desarrolla una nueva lectura de la Biblia a partir del pobre-excluido (clase), a partir de la mujer (género), a partir de las diferentes culturas (intercultural, agro, indígena), a partir de los ancianos, jóvenes, niños y niñas (generacional), a partir de la lucha por la defensa de la naturaleza (ecológica), a partir de la ciudad y los nuevos areópagos (urbana), en diálogo con otras religiones (ecuménica).” (Ferraro y Martínez, 2010:22-23)

(...) hacer que esta opción se torne radicalmente política, al preservar lo humano que se está destruyendo en la persona de los pobres y excluidos. Esta es la razón de la integración de los cristianos y cristianas en la lucha política de la liberación de los pobres. (Ferraro y Martínez, 2010:26)

Entendiendo esto, es lógica la reivindicación y el apoyo de las CEBs a los movimientos sociales, ya que consideran que ésta la manera en la que los pobres salen de la invisibilización y se hacen protagonistas de su historia, develando la necesidad de cambios estructurales en la sociedad y en la Iglesia (Ferraro y Martínez, 2010:27). Históricamente, la “ligazón entre la fe y la vida”, ha llevado a las Comunidades a integrarse “en los movimientos populares de reivindicación con las más diferentes luchas que se emprendieron y se emprenden por los derechos mínimos de la ciudadanía: agua, luz, cloacas, dispensarios, escuela, cales, puentes, teléfono público, precio de los productos”; así como en los movimientos de otros sectores específicos, como la lucha por la tierra, la lucha de las mujeres, la lucha de los pueblos indígenas, la lucha de los negros, la lucha ecológica, el movimiento sindical, y los partidos políticos con propuesta popular (Ferraro y Martínez, 2010:26-27).

Con el tiempo, los encargados de las Comunidades han ido dándole más importancia a su dimensión educativa, llegando a definir que “la formación es entendida como un proceso de educación popular sistemática, integral y por etapas” (Ferraro y Martínez, 2010:41), para así ir teniendo “claridad de dónde venimos, nuestras raíces, quiénes somos y a dónde vamos” (Ferraro y Martínez, 2010:41). Las reuniones de comunidad son el principal espacio de aprendizaje, en el que el animador se encarga de generar las condiciones para un “diálogo de saberes” y un “análisis de la realidad” en los que todos aprendan sobre “los hilos que se mueven en nuestras localidades, ir las juntando con problemáticas más amplias e ir a las causas que las provocan” (Ferraro y Martínez, 2010:42). Además, cada vez se le da más importancia a la formación de los animadores, y se destinan espacios especialmente para eso.

Es importante señalar que a lo largo de su historia, las principales participantes e impulsoras de las CEBs al nivel comunidad han sido las mujeres, por lo general adultas y hasta de la tercera edad. Ellas por supuesto ha introducido nuevos debates a la lucha y discurso de la liberación, y hoy en día la línea oficial indica que las acciones de las CEBs se tienen que realizar a través de una perspectiva de género (Ferraro y Martínez, 2010:47). Esta posición se refuerza con el argumento de la raíz bíblica que exige la plena igualdad de condiciones entre hombres y mujeres, que se ha querido ocultar por la tradición (Ferraro y Martínez, 2010:23). Hoy en día la lucha de las mujeres se ha asumido como un reto permanente:

La cultura patriarcal, tan arraigada aún en todos los ámbitos, y, de especial manera en los eclesiales y religiosos, continúa siendo un reto en las CEBs, aunque sabemos que en ellas las mujeres han encontrado un lugar de dignificación y de desarrollo humano que se manifiesta en los servicios y ministerios que ejercen con creatividad y eficacia, la enseñanza de nuestros saberes, la animación comunitaria y la profecía, pero tiene que llegar a permear lo más posible a sus familias, lugares de trabajo, de militancia y por supuesto en las mismas estructuras eclesiales. (Ferraro y Martínez, 2010:7)

No es difícil concebir la relación histórica entre las CEBs y la Educación Popular, ya que nacen de un sentimiento y una reflexión que tienen mucho en común. Si a través de la práctica de las comunidades, los sujetos “van tomando una cierta conciencia de la realidad donde viven. Se inicia una experiencia concreta con las ciencias sociales, se va teniendo más injerencia en la realidad” (Fuentes, 1995:224); ¿qué diferencia tiene con la Educación Popular? Algunos consideran las CEBs como un proyecto dentro del movimiento de Educación Popular, otros como una expresión de la Teología de la Liberación como corriente religiosa. Lo que no se puede

negar es que sus actores se vieron siempre interrelacionados y cooperativos, y que su práctica y reflexión conforman un aprendizaje pertinente y necesario para la Educación Popular, ya que sus prácticas sociales son:

Populares: no sólo porque se realizan con el pueblo pobre, sino porque son prácticas cuyo sujeto es el pueblo pobre que busca modificar favorablemente sus condiciones de vida, son prácticas que responden a los intereses de las clases populares.

Educativas: en las CEBs se reeducan las formas de pensar y de actuar del pueblo; a ese proceso se le llama concientización. Es un proceso no sólo mental de las ideas, sino también práctico, de la vida entera. (Fuentes, 1995:225)

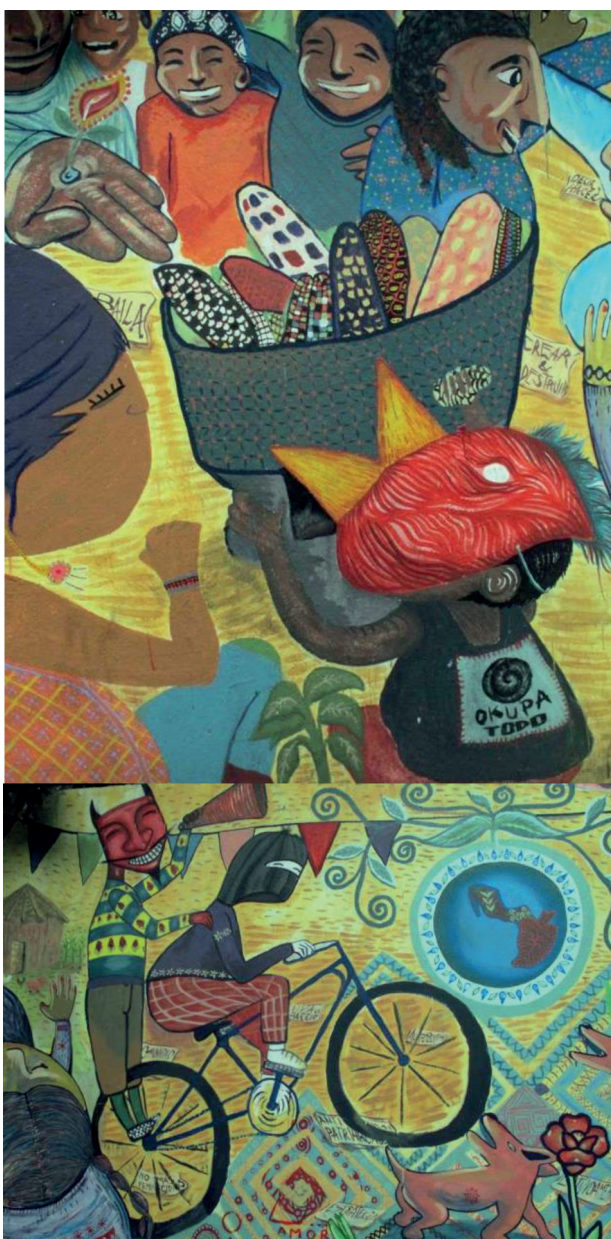
### *Las Comunidades Eclesiales de Base en México*

En nuestro país, las primeras CEBs que se pusieron en marcha fue en Cuernavaca en 1967, con una influencia importante de las comunidades brasileñas (Fuentes, 1995:180). A partir de 1968, con el influjo que detonó Medellín, se empezaron a crear más comunidades, ahora también en diversas colonias populares del D.F., al principio de forma aislada. Este año también es decisivo para un buen número de comunidades en el país en otro aspecto. Núñez relata que se constituyeron los “grupos Paulo Freire”, que fueron buscados por las nacientes CEBs y otros religiosos, para conocer las experiencias prácticas y la fundamentación teórica de dichos grupos” (Núñez, 1990:181). A través de cursos y una relación de tutoría, estos grupos dejan a las comunidades un aprendizaje importante en varios puntos: la utilización de técnicas que permitan ejercitar la conciencia crítica para convertirse en sujetos de cambio en su medio; la praxis como centro; el pertinente lugar de las ciencias sociales, el materialismo histórico y el lenguaje de éstos; y la importancia del compromiso político (Núñez, 1990:181-182).



Detalles de mural afuera de la Coordinación Nacional y Continental de CEBs, Ciudad de México, 2016





Detalles de mural afuera de la Coordinación Nacional y Continental de CEBs, Ciudad de México, 2016

A principios de los noventa, en la región de la Ciudad de México ya se congregaban 440 CEBs de 29 colonias distintas, con un estimado de 4400 miembros en conjunto. De estos miembros un 75-80% eran mujeres y 20-25% eran hombres, quienes se dedicaban principalmente a ser amas de casa, obreros, albañiles, empleados, subempleados, desempleados, comercio ambulante y profesionistas (Fuentes, 1995:214).

Con el tiempo se fue tejiendo articulación entre las CEBs a nivel regional organizando convivencias varias veces al año, reuniones mensuales de los animadores, y retiros anuales (Fuentes, 1995:188). Desde la coordinación regional siempre se le dio un lugar prioritario a la participación

de la base (Fuentes, 1995:188), y de hecho aunque el nivel regional tuviera obstáculos de constancia y organización, las comunidades siguieron creciendo y reforzándose

La coordinación regional tenía varias funciones, como la vinculación con movimientos, la organización de eventos, y la evaluación del trabajo. Una de ellas era la formación de animadores y responsables. Los temas que se iban trabajando en esta formación fueron variando a lo largo de los años, pero por lo general se mantuvo alrededor de los primeros objetivos que se establecieron a finales de los 70, “por un lado con el trabajo pastoral y la reflexión de fe y por otro con el trabajo político y la reflexión de vida.” (Fuentes, 1995:190). Más adelante, a principios de los años ochenta, las temáticas estuvieron marcadas por la coyuntura electoral, y entre el 82 y el 84, por el Paro Cívico Nacional, que “tenía una relevancia especial ya que significaba una experiencia concreta de participación regional como CEBs en una lucha popular” (Fuentes, 1995:195). Además, durante el 81 y 82 la comisión de estudio se vio fortalecida con la colaboración de jóvenes universitarios. Durante el 87 y 88, los animadores recibieron un curso en el Centro de Estudios Ecuménicos (Fuentes, 1995:207). En el 89, se empezó a hacer una reunión regional mensual dedicada exclusivamente a formación para todos los que quisieran asistir, en la Parroquia de nuestra señora de los Ángeles, en la colonia Guerrero.

El trabajo de las comunidades por lo general se veía acompañado de otras actividades tales como: “Cooperativas, nutrición, medicina popular, de la solidaridad con las luchas del pueblo: apoyo a huelgas, participación en marchas, solidaridad con Centroamérica, colectas, festivales, y del enfrentamiento colectivo de problemas de las colonias: basura, escasez de agua, servicios públicos, defensa ante agresiones policíacas. Todo ello constituye la práctica de las CEBs, todas ellas tienen una dimensión política” (Fuentes, 1995:228).

Las CEBs del país también lograron irse articulando a nivel país, además de con otros movimientos eclesiales populares y el movimiento popular (Fuentes, 1995:187). También se tejen vínculos internacionales, sobre todo cuando algunos jesuitas y miembros de las comunidades asisten a los entonces encuentros de Comunidades en Panamá y el Salvador a principio de los ochenta (Fuentes, 1995:191). Además, en general es muy claro en diferentes momentos el sentimiento de solidaridad con las luchas en El Salvador (Fuentes, 1995:190).

Fuentes concluye que sí existió un proceso de crecimiento en la reflexión y práctica de las comunidades a nivel regional, pasando de un ámbito más restringido a lo religioso a un interés y acción más popular y político (Fuentes, 1995:228). Es interesante cómo Tere, quien trabajó por años en la colonia Ajusco y actualmente se encarga de la coordinación a nivel nacional, entrelaza en su discurso estas dos dimensiones (religiosa y política):

Y ahora también lo queremos hacer, del pueblo para el pueblo, no queremos que sean otros niveles, sino de recoger aquello que nos debemos para... sobre todo para los más vulnerables. No ponemos en tela de juicio, sobre todo nuestra gran deuda es con el pueblo empobrecido. (Tere)

Así, el Movimiento Urbano Popular que se estaba dando en la Ciudad era un tema siempre presente en las acciones, reflexiones, evaluaciones, estudios, solidaridad y objetivos de las CEBs regionales. Se consideraban causas coherentes en vez de excluyentes, ya que los objetivos y valores políticos del MUP coincidían con la forma de ser cristiano que se pregonaba (Fuentes, 1995:221). Es importante mencionar que las CEBs como tales nunca se comprometieron con organizaciones políticas, sólo con el movimiento en sí (Fuentes, 1995:221), aunque los miembros por separado podían hacerlo. Asumían que su papel en la coyuntura era mostrar fuerza en las movilizaciones, estrechar relaciones de solidaridad, y además mantenerse siempre informados y en constante formación y reflexión para cada vez enfrentar mejor la situación (Fuentes, 1995:218).

En estos espacios se encontró con la Asamblea de Barrios, por ejemplo, en la peregrinación a la Basílica de Guadalupe en apoyo a la lucha en Nicaragua, en 1987 (Fuentes, 1995:207). En 1988, año de grandes movilizaciones en la ciudad, las CEBs estuvieron muy activas:

La participación de las CEBs en esta coyuntura fue producto de un largo proceso de concientización, dinamizado en las asambleas regionales por la comisión de solidaridad. Se dieron cursos, se profundizó el conocimiento de los partidos que participarían en las elecciones, los distintos candidatos, sus posturas..., un gran número de gentes de las CEBs participó activamente en las casillas, en la defensa del voto y en la posterior movilización al saber los resultados de las elecciones. (Fuentes, 1995:207-208)

En ese año también se celebró el Primer Encuentro de Mujeres de las CEBs en la región Metropolitana, que llevó por nombre “Mujer buscando su identidad para una nueva sociedad.” (Fuentes, 1995:208).

### 2.3 EDUCACIÓN POPULAR EN MÉXICO

Al involucrarte en el campo, se hace evidente que el tema de la Educación Popular en México ha sido constantemente ignorado por la mayoría de los investigadores y pedagogos del país. No suele ser de los primeros referentes al introducirte al tema, incluso cuando se estudia desde aquí se aprende sobre todo de experiencias y proyectos en otros países de América Latina. Este ocultamiento ha tenido diferentes explicaciones, relacionadas con las particularidades de nuestro país. Por su parte, Núñez (1996) lo explica desde el monopolio de parte del Estado mexicano de todo “lo popular” iba acompañado por la “charrización” del sector obrero, “represión, falta de apoyo y manipulación que la revolución mexicana” (Núñez, 1996:41), que fueron “cancelando las experiencias de Educación Popular” (Núñez, 1996:34). El autor considera que alrededor de los setenta se dio un proceso de “hábil coptación” que “sangró” al movimiento de Educación Popular:

“El sistema-político mexicano desarrolló alternativas populistas y neodesarrollistas (financiadas por el petróleo) que vinieron a requerir cientos de técnicos, promotores etc. que fueron incorporados, extrayéndolos de su trabajo popular, mediante la alternativa de un espacio de acción legitimado, un aparente deseo de hacer bien las cosas y una “inflación” salarial difícilmente equiparable a las muy modestas retribuciones que el trabajo “independiente” ofrecía y ofrece.” (Núñez, 1996:47)

Por su parte, Salinas señala que “es evidente que el desarrollo de la Educación Popular, en cada país, ha estado fuertemente determinado por el contexto nacional y por el carácter del Estado” (1991:89), por lo que la situación concreta de México, que ella denomina un “Estado populista antidemocrático”, hace que “el movimiento de educación popular enfrente dificultades para consolidarse autónomamente” (1991:89). Por su lado, Puiggrós (1986) considera que en nuestro país la pedagogía funcionalista economicista ha tenido mucha fuerza e influencia en las instituciones educativas, perspectiva muy alejada de los intereses de los oprimidos, y desarrolla:

“Por eso en la sociedad mexicana hay una lucha permanente entre formas educativas populares, surgidas de los oprimidos que pugnan por expresarse y una pedagogía dominante que desarrolla hacia aquellos sectores programas que intentan captar, orientar, canalizar aquellas formas y reducir la posibilidad del desarrollo de pedagogías cuestionadoras de la pedagogía dominante.” (Puiggrós, 1986:96)

Esparza amplía este análisis introduciendo los factores geopolíticos que determinaron el desarrollo de la Educación Popular en México, que comparte con otros países del continente:

“Sólo cuando ubicamos al desarrollo de América Latina intrínsecamente ligado al de toda América del Norte -por algo existe actualmente un tratado tan debatido como el TLC y el tan debatido ALCA- es posible ubicar al discurso educativo como parte de un proceso de construcción hegemónica donde el acento estaba -y está- puesto en el consenso para lograr el desarrollo del tercer mundo, las coerciones se aplicaban sistemáticamente a quien creía que se trataba de procesos autónomos de independencia nacional popular -como ocurrió en Chile, Bolivia, Ecuador, Argentina, Uruguay, Brasil y México en la década de los setenta- alimentando con todo esto el fuego de diversas formas de resistencia social donde las propuestas de la educación popular siempre estuvieron presentes.” (Esparza, 2005:91)

Sin embargo, Puiggrós rescata que sí hubo en la educación oficial en nuestro país una línea que “aparecerá permanentemente como una de las condiciones de producción de casi todos los discursos pedagógicos populares del periodo en toda América Latina” (Puiggrós, 1984:31-32), que fueron los antecedentes anarquistas y socialistas, las presencias de personajes de José Vasconcelos y Narciso Bassols, y finalmente la educación socialista del periodo cardenista, que esta autora considera excepcional. Para 1986 México era uno de los países con más experiencias registradas en el Sistema de Información de las Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (SIAPPEAL), contando con aproximadamente 200 experiencias de educación popular (Gómez y Puiggrós, 1986:16). Precisamente es importante mencionar el alcance físico e ideológico de la Secretaría de Educación Pública mexicana, que por su dinámica totalizadora sistemáticamente oculta los procesos alternativos a ella.

A pesar de esto, un año más tarde, en 1987, María del Carmen Aguilar Rencillas, estudiante de Pedagogía de esta misma Facultad, expresaba preocupaciones muy cercanas a las nuestras a la hora de realizar su tesis: “Actualmente al trabajar como maestra en la licenciatura de Educación Normal y estudiar el tema de Educación Popular que se incluye en la materia de Investigación Educativa, observé que en la bibliografía que se sugiere utilizarse hablar de la experiencia realizada en países como: Brasil, Cuba y Nicaragua; y sobre México hay muy poca información aun cuando se ha trabajado desde hace más de 20 años y hay programas de este tipo operando en toda la República” (Aguilar, 1987:4). A continuación procede a enlistar una serie de organizaciones que realizan trabajo que ella enmarca como educación popular. Revisar esta tesis y otras 14 más que tuvieran como tema central la Educación Popular<sup>33</sup>, realizadas en nuestro país desde el año 1980 hasta el 2011, me hizo comprobar la idea de que esta tradición está invisibilizada, ya que sin duda ha tenido presencia a lo largo de los años, pero los registros y estudios que se puedan consultar son escasos. A pesar de que todas tuvieran sus matices y la discusión alrededor de su pertinencia político-pedagógica sería extensa e interesante, en general contaban con una conciencia clara de su identificación con la corriente latinoamericana de la Educación Popular como la opción ética-pedagógica por generar procesos de formación en las clases populares a favor de sus propios intereses y a partir de una lectura crítica del mundo.

Al profundizar sobre el tema, se van mostrando evidencias de constantes ejercicios de Educación Popular durante las últimas décadas del siglo pasado, muchas veces más cercanas a la promoción popular o la comunicación popular; o en muchos casos organizaciones de diferentes áreas que contaban con la Educación Popular como una línea o estrategia de trabajo (Núñez, 1996; Vazquez, 1995). Además, aplicando una lectura pedagógica más fina, se van descubriendo

---

33 Se anexa cuadro de tesis sobre Educación Popular realizadas en nuestro país en el periodo 1980-2011.

múltiples escenarios y experiencias que no se autodenominan Educación Popular, pero que comparten una serie importante de concepciones y prácticas con ésta, por lo cual se vuelven parte de su proceso histórico. A partir de todo esto, se vuelve indudable que México fue un escenario paradigmático de la llamada “proliferación de experiencias” de Educación Popular, condicionado por su situación política y las características de su gobierno y población. En nuestro país se localizan referentes internacionales como el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario A. C. (IMDEC), que lleva décadas ofreciendo formación para educadores y es parte de la Red Alforja y del CEAAL.

Se podría decir que algunos de los focos de la Educación Popular en México son el trabajo en comunidades rurales, los proyectos sociales de la Iglesia (especialmente de la orden de los jesuitas) y los movimientos urbanos populares (Esparza, 2005). En la consulta realizada por el CEAAL, se identifican como algunos eventos y procesos que dieron forma a la Educación Popular en nuestro país el movimiento estudiantil del 68, el sismo del 85, los procesos electorales del 88, el desprestigio de los partidos de izquierda, la carencia de opciones educativas a favor del cambio social, la teología de la liberación, el mayor nivel de conciencia de las mujeres sobre su situación de opresión y subordinación y la emergencia de nuevos sujetos sociales urbanos y no urbanos (Osorio y Ormeño, 1993).

De hecho, es muy importante para esta investigación reconocer que alrededor de la mitad de estas tesis, y muchos otros documentos consultados, se enmarcan de manera directa o indirecta en el Movimiento Urbano Popular. Esto tiene relevancia en varios sentidos, para empezar comprueba la presencia de jóvenes universitarios involucrados en procesos educativos con grupos de vecinos organizados en diferentes ciudades del país (por lo menos DF y Guadalajara), y en esta línea, se comprueba que estos procesos se identificaban a sí mismos como Educación Popular, con una serie de principios, objetivos, compromisos y metodologías compartidos con tantos otros que se habían desarrollado, se desarrollaban y estaban por desarrollarse en toda América Latina. Para reforzar el hecho de que hubo procesos importantes de Educación Popular durante el Movimiento Urbano Popular, está la intervención de Carlos Zarco en el Foro Social Mundial de 2001, donde describió críticamente el caso del MUP en la Ciudad de México como un reto para la Educación Popular (Torres, 2016).

Finalmente, este flujo de ideas, propuestas y proyectos conforman el escenario y espíritu en el cual los compañeros entrevistados llevaron a cabo sus vivencias educativas populares. Cada uno de estos movimientos aportó parte del marco social, político, ético y cultural que determinaron las fuerzas e identidades de los compañeros en cuyos relatos se basa el siguiente capítulo. Va a ser muy importante cómo las fronteras entre cada proceso histórico se desdibuja en la experiencia concreta de los sujetos, y es ésta situación cotidiana de vida la que forma sus subjetividades y se vuelve referente central de las educaciones populares en las que se involucraron.

### Capítulo 3

## LOS ESPACIOS EDUCATIVOS EN DOS COLONIAS POPULARES DE LA CIUDAD DE MÉXICO DURANTE EL MUP

Es un momento histórico privilegiado para la creación, pero las respuestas a las nuevas preguntas no van a surgir de ningún otro lugar sino de la propia experiencia histórica acumulada. Lamentablemente no hemos acumulado aún los aprendizajes contenidos en esas experiencias.

(Jara, 1999:52)

Es importante entender que a pesar de que en este trabajo resaltamos el trabajo educativo que se hizo durante los años de actividad del MUP, es la excepción y no la regla. La educación no era una de las prioridades del movimiento y no recibía mucha atención ni fuerza de las organizaciones, aunque sin duda una mirada pedagógica encontraría procesos formativos en cada espacio. Nuestras colonias son casos especiales, y dentro de ellas nuestros entrevistados son casos especiales. Aunque “existen algunos dirigentes que han incorporado el trabajo cultural como parte fundamental de la lucha social que se libra cotidianamente [la mayoría] consideran que el trabajo cultural es secundario, que sólo puede servir como pretexto para la organización política o que es tan sólo un adorno, una mera recreación o entretenimiento” (Sevilla, 1998:82). De hecho, la mayoría de las colonias no cuentan con ningún grupo de trabajo sobre temas culturales en general, y donde sí existen no representan una prioridad ni tienen mucha claridad (Sevilla, 1998). Sevilla considera a estas iniciativas como “alternativas culturales incipientes y con grandes dificultades para generarse y extenderse” (Sevilla, 1998:81). Además, hay que tomar en cuenta que Sevilla se refiere a la esfera cultural en general, dentro de la cual la claridad del trabajo educativo no es tampoco el principal. La intención no es demeritar el trabajo educativo, sino comprender qué lugar ocupaba, para visualizar mejor los retos a los que se enfrentaba y la energía social que los rodeaba. A nosotros nos interesa ahora prestarle atención a aquellos grupos que “ven que los enfoques de educación popular los ayudan a intentar desarrollar respuestas, a partir de la utilización de sus propias energías” (Vío, 1989:6).

También hay que mencionar en general los proyectos educativos estaban aislados entre ellos, y del trabajo científico y académico del tema, lo cual es común en la época (Huidobro, 1982). Por supuesto, existen variaciones, como las CEBs que van conformando redes a nivel regional, nacional y continental; o Educación Integral Popular que trabajaba en varias colonias simultáneamente, pero Mari Carmen, fundadora de Educación Integral Popular, considera que se debieron tejer relaciones más estrechas con otros preescolares populares del momento, a pesar de que existieran diferencias: “¿Qué haría yo en este momento si tuviera la oportunidad

de hacerlo? Ligarnos con más grupos. En ese momento sí había un movimiento muy fuerte, pero estaban las personas de Nezahualpilli, (...) y estábamos nosotros, y no nos comunicábamos” (Mari Carmen).

Como ya hemos mencionado, la concepción de lo que se entendía por Educación Popular se usaba de manera un tanto más “informal” a como se trabaja hoy en día y como se desarrolla en el primer capítulo. Por ejemplo, es muy cercana al espíritu del tiempo (por lo que por más que leamos, nuestra generación nunca podrá entender del todo), y a cómo se concebía la izquierda y cambio social; y tiene una fuerte inspiración de referentes como Freire y la Teología de la Liberación. No se identifica del todo la diferencia entre Educación Popular, Promoción Popular, autoeducación, intervención popular, etc. (Gutiérrez, 1995). Aquí es donde podemos identificar las implicaciones de la discusión alrededor de la ideología que desarrollamos anteriormente, a lo largo del texto ser irán revelando las convicciones políticas de los actores y cómo se imprimen en su trabajo educativo. Lo que resulta clave y nos permite aprender de estas experiencias es que hubo ciertos actores que lograron detonar el proceso que describe Huidobro:

Así es posible detectar en la base de esta multiplicación de proyectos de educación popular un diagnóstico común que, de una parte, caracteriza a la sociedad como portadora de una “estructura de dominación” y que, de otra parte, constata que los sectores populares poseen una “conciencia oprimida” fuertemente fatalista, albergue de mitos y creencias que la debilitan y le impiden una acción autónoma. De cara a esta lectura de la realidad un importante número de proyectos se ha orientado en una línea de educación liberadora y concientizadora. (Huidobro, 1982:1)

Estos actores lograron reunirse en torno a proyectos específicos, partiendo del principio común de que “se hacía la lucha para bien de todos” (Rigo) y de una necesidad compartida: “a la gente (el pueblo) (las comunidades) le urge conducir sus propios destinos” (Monsiváis, 1987:11). Así, su experiencia se vuelve inmediatamente valiosa para la Educación Popular. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que estamos hablando de procesos, y que tomó tiempo, acción y decisiones para que los espacios de participación llegaran a ser “progresivamente proyectos participativos para los sectores populares” (Huidobro, 1982:72). En ese sentido, hay que poner especial atención al papel que jugaron los impulsores de los proyectos y si lograron que fuera “redefinido en su finalidad a través de un diálogo negociador creativo entre los agentes externos y los participantes “beneficiarios”” (Huidobro, 1982:70).

### *“Un guiso de múltiples ingredientes”*

El desarrollo de las experiencias Educación Popular en México tiene que ver con el encuentro entre diferentes actores y procesos que responden a la situación coyuntural y que se encuentran en barrios como Guerrero y Ajusco, aportando a la dimensión educativa de su movilización social. A continuación describiremos algunos de éstos sujetos convergentes, pero es importante mencionar que la intención no es ignorar o demeritar la fuerza, la astucia y la historia de lucha de las poblaciones de los barrios, que fueron quienes finalmente brindaron el escenario ideal para que se detonaran estos procesos.

Empecemos por Paulo Freire y cómo sus planteamientos y propuestas pedagógicas fueron una importante influencia al llegar en los sesentas a manos de “numerosos estudiantes, jóvenes militantes cristianos, intelectuales y religiosos que se volcaron al trabajo sociopolítico de base” (Núñez, 2005:4). Es importante, por supuesto, reconocer la heterogeneidad de su legado y siempre visibilizar los contextos de práctica y enunciación donde hace presencia (Jader, 2016:92). De

hecho, los proyectos desarrollados bajo su inspiración no se ciñen al método de alfabetización que el pedagogo proponía, sino que tomaron múltiples formas, tales como “cooperativas de todo tipo, métodos de alfabetización y concientización, desarrollo de la comunidad, etcétera... procurando repensarlas dentro de sus diversos objetivos de concientización-politización” (Núñez, 1990:196). Paco nos relata este proceso desde su experiencia personal:

Al mismo tiempo de todas estas lecturas, surge la presencia de Paulo Freire en Brasil, el famoso libro de la Pedagogía del Oprimido fue el primero que salió, o el primero que por acá se vio, que pegó muy fuerte, por lo menos en el ambiente jesuítico, eso me queda muy claro, porque yo estaba ahí y todo el mundo era a mamarle, era no solamente leerlo y comprenderlo, sino cómo asirse de él, porque todo el mundo decía “por aquí va el rollo”. Era un texto educativo, claro, dedicado un poco a la alfabetización, pero también a procesos de educación. (Paco)

Para un buen número de comunidades a nivel nacional fue decisivo el encuentro con los “grupos de Paulo Freire”, que venían funcionando desde 1968. Estos grupos, constituidos a propósito de una de las visitas al país del carismático pedagogo brasileño serán buscados con frecuencia por las nacientes CEBs y los centros religiosos encargados de su formación teológica, para conocer las experiencias prácticas y la fundamentación teórica de dichos grupos:

Los “grupos P-F” a través de cursillos y de una cierta tutoría posterior ejercen una influencia importante sobre ciertas CEBs en tres puntos:

- 1) La necesidad de utilizar diferentes técnicas de educación de adultos y de desarrollo de la comunidad en una visión pedagógica que tenga como principal objeto transformar a los individuos y grupos populares en sujetos del cambio de su medio, a través de principios pedagógicos liberadores, aparentemente simples pero con un gran potencial de transmutación, por estar centrados en la formación de la conciencia crítica y operante.
- 2) Su metodología tiene, en efecto “la praxis” como centro, es decir, la reflexión centrada en el obrar. Se funciona en pequeños “círculos de cultura” para examinar a propósito de los problemas más sentidos (temas generadores) las causas profundas de la opresión, para comenzar de inmediato un esfuerzo de transformación del medio. Es en este esfuerzo en el que la conciencia se transforma también. “Es la acción sobre el mundo la que transforma sobre todo la conciencia y no lo contrario”, es el axioma epistemológico de base.
- 3) No obstante, no se puede actuar sin un análisis y sin un proyecto social más o menos amplio, y ambos (proyecto y análisis) no pueden existir sin la intervención de un instrumental socio-económico dado por las ciencias sociales, en particular por el materialismo histórico que parece en ese momento el más apto para develar las situaciones de opresión, dependencia y explotación.
- 4) Se descubre de esta suerte las diferentes situaciones de opresión y explotación que piden un compromiso político para luchar en contra de ellas en grupo, con un proyecto y calibrando lo que es posible y lo que no es posible. Delante de situaciones tan polarizadas de opresión no se puede ser neutro. De la misma suerte que no hay pedagogías inocentes, tampoco hay acciones inocentes o neutras. Hay que notar que se hablaba siempre del “compromiso político necesario en favor de los oprimidos” y se evitaba hablar de lucha de clases, por la carga ideológica de esta palabra, siempre identificada con comunismo, en los medios cristianos. (Núñez, 1990:181-182)

Como ya se mencionó, el segundo factor que propició la búsqueda de la educación liberadora en las colonias populares fue el movimiento de la Teología de la Liberación, materializado en estos casos en religiosos y religiosas pertenecientes a esta corriente, en su mayoría jesuitas. A partir del 68 (Núñez, 1996:45), religiosos del sector progresistas se insertan en los barrios y se dedican al trabajo que llaman “popular”, “dando en esta búsqueda un predominio a los aspectos ideológicos y educativos, sin descuidar los reivindicativos.”(Núñez, 1996:45). Tanto la Guerrero como la Ajusco contaban con parroquias jesuitas, lo que de acuerdo con los propios vecinos,



fue un factor muy importante para que se desatara y desarrollara el movimiento, y se refieren siempre a ellos con respeto y cariño:

Había muchísimos jesuitas en las filas, guardados en los conventos, y los echaron para afuera. Aquí nueve jesuitas había aquí en la Iglesia de la Resurrección, había nueve jesuitas, todos recién ordenados, jóvenes, con unos ímpetus, y ellos empezaron a organizar a la gente. (Rosa)

Para mí los jesuitas fueron unas personas muy muy sabias para nosotros. (Salustio)

Pero fue gracias a ellos, a que crearon la conciencia de que sólo unidos se iba a poder hacer de estos pedregales un lugar habitable y digno para las familias que llegamos. (Ceci)

Y fue un largo camino de recorrer, en varias etapas, pues sí reconocer la labor de los hermanos jesuitas, su entrega, su organización también. (Tere)

Aquí empiezan a hacer un trabajo pastoral de compromiso con el barrio, de manera que los curas salen por ejemplo a decir misas a las vecindades, no es ir a la parroquia, sino cómo sale la parroquia. (Paco)

Yo quiero mucho a los jesuitas, porque fueron la base. (Beto)

Julieta cuenta que el papel de los curas era el de “desatadores de un proceso”, involucrándose como uno más en la colonia y compartiendo la responsabilidad, aunque supieran una influencia importante en las comunidades ya “que detrás de todo eso había un grupo de más intelectuales que decidían los temas y que los temas iban no porque tiraran línea, sino porque ellos hacían primero análisis de la realidad” (Julieta). Se evitaba generar una relación de dependencia y se insistía en que el proceso debía continuar aún sin ellos. Por ejemplo, con respecto a la gestión de las CEBs, la idea era que intervinieran “lo mínimo”.

A estos barrios también les tocó enfrentarse a la campaña de deslegitimación en contra de la Teología de la Liberación y los curas jesuitas, “obviamente que nadie quería a los jesuitas, obviamente que había muchísimo pleito con ellos, “y esos políticos de quinta”” (Rosa), pero muchos forjaron una relación con ellos más allá de eso, “uno sabía que estando con ellos tú aprendías porque aprendías lo que necesitabas” (Rosa). Es importante reconocer cómo se transformó también su propia práctica, cómo los barrios fueron dando su forma a las maneras de hacer teología y fueron aprendiendo juntos a hacer Educación Popular: “este enfoque formativo desde la Educación popular contribuyó a pedagogizar la perspectiva teológica de este cristianismo comunitario de base, así como a construir subjetividades desde una praxis de formación alternativa” (Jader, 2016:86).

Otro grupo que hizo presencia en el trabajo popular fueron los estudiantes, sobre todo universitarios, que encontraron “en acciones de promoción y concientización, un campo propicio.” (Núñez, 1996:44-45). En nuestros casos, podemos mencionar el grupo de estudiantes de la UAM Xochimilco que colaboró con la comisión de comunicación de la UVCG, las jóvenes mujeres que conformaban EIP, los propios jesuitas como estudiantes de teología, y el mismo Rigo, que se integró al movimiento desde su identidad de normalista rural: “fue jóvenes, fue gente ya formada, había un grupo de jóvenes que estaban en prepa, por ejemplo, (...) había de todo, éramos la mayoría estudiantes, pero todos, a excepción de los que venían de la Ibero, que eran gente ya de posición económica acomodada, los demás éramos de la clase de abajo, de las colonias populares, de pueblos, de provincia, pero todos, todos, todos nos movimos en esa misma dirección. Eso fue lo rico, lo bonito” (Rigo).

Por último, no podemos dejar de lado que en los ochentas crecen o se crean muchas organizaciones no gubernamentales que “recogen la perspectiva de la Educación popular de manera directa o indirecta” (Jader, 2016: 90). Es el caso del EIP en la Ajusco, o de COSLA o COPEVI en la Guerrero, lo cual implica la presencia de profesionales tales como educadores, arquitectos, sociólogos, trabajadores sociales que se involucran “con un proceso de reflexión popular de la gente del barrio que va a armando un discurso de qué es lo que hay que hacer, cómo hay que hacerlo, cómo organizarnos” (Paco).

Finalmente, refiriéndonos a la época que nos atañe, no es posible ignorar su paradigma revolucionario por excelencia: el marxismo. La presencia y diálogo con el imaginario marxista también aporta elementos que fortalecen la denuncia y la propuesta de los barrios, sin ser asumido en su totalidad. Se encuentran las fórmulas revolucionarias con las demandas de las amas de casa, y resulta que “el habla marxista es asimilada y negociada lingüísticamente, algo queda y mucho se desvanece” (Monsiváis, 1987:242). En gran parte son los jóvenes universitarios quienes traen consigo esta perspectiva, pero no hay que perder de vista que también tiene mucho que ver con la relación entre la Teología de la Liberación y el marxismo:

Este proceso de reflexión y praxis teológica venía impulsado por los lineamientos de la TL y por los diálogos tejidos con el marxismo y las prácticas liberadoras, como la EP desde algunos profesores universitarios y activistas sindicales. (...) Debe entenderse el proceso de las CEB desde lo que les dio vida en el diálogo establecido por la misma Teología de la liberación con el Marxismo. Diálogos que las mismas CEB ampliarían con algunos sindicalistas, la Educación Popular, la Investigación Acción Participativa, grupos de activistas de izquierda y organizaciones populares que durante los años 70 y 80 lideraban desde lo social y lo cultural diversos procesos en la ciudad. (Jader, 2016:86-87)

A fin de cuentas, lo que resultó fue gracias al encuentro entre actores e ideas que lograron integrarse en esfuerzos por formas de educación para los intereses del pueblo. Rigo hace un resumen muy atinado de estos procesos, usando la analogía de que fue un “guiso de múltiples ingredientes”:

Entonces ya en el encuentro de estos grupos se empiezan a generar los proyectos y así surgen estos proyectos educativos, no sólo aquí. (...) Entre esa combinación, esa coincidencia, digamos de la postura que traen los jesuitas de avanzada, porque también hay una parte muy tradicional, los jóvenes universitarios o normalistas, las madres que fueron comprometiéndose y el grupo de alumnas de la Ibero, pues se dio ahí una mezcla muy interesante, porque no sólo había, como en mi caso, normalistas, había pedagogas, había psicólogas, había administradoras, había antropólogas, había de todo. La verdad es que fue como una especie de guiso de múltiples ingredientes. (Rigo)

La historia de la vida de estos proyectos corre a la par y dentro del desarrollo del MUP, y en la Guerrero y la Ajusco como en muchas otras colonias, “se observó que con base en una serie de prácticas colectivas, como puede ser la autoconstrucción y otras formas de trabajo colectivo, se da una introducción de nuevas formas de pensar y actuar, de concebirse a sí mismo y en relación con un colectivo y la inclusión de nuevas dimensiones antes no imaginadas por los participantes” (Sevilla, 1998:69).

Hacia mediados de los noventa el movimiento se va diluyendo, con diferentes grupos persiguiendo diferentes apuestas políticas (como la vía electoral a partir de la creación del PRD), y muchas personas regresando a sus hogares, habiendo ganado ciertas seguridades y servicios. Las tensiones internas se habían acumulado, y las contradicciones entre la lucha por los intereses de clase y las prácticas de poder internas no se lograron resolver (Sevilla, 1998). A pesar del

trabajo realizado con tanto esfuerzo por ciertos grupos, la labor cultural y educativa no llegó a posicionarse como una prioridad (Sevilla, 1998).

Con respecto a nuestros casos trabajados, podemos darnos cuenta que tanto las CEBs como el CEIPA siguen en marcha hoy en día, aunque no cuenten con el impulso que les brindaba la estrecha organización vecinal; mientras los proyectos que dependían directamente de las organizaciones vecinales, como la UVCG y la AB, se extinguieron junto con éstas. Será tanto de su nacimiento, su desarrollo y su decaída que podremos aprender de estas experiencias, ya que coincidimos con José Luis con que ese momento fue un “semillero”. Entre otras cosas, la Educación Popular en los barrios del MUP permitió visibilizar a los políticos mexicanos, pero “no son los políticos del Estado. Son los políticos civiles, agentes -en corto- de la ciudad, los políticos que genera la ciudadanía real, inmediata y cotidiana” (Gutiérrez, 1995:9).

A continuación se desarrollará una descripción de los espacios educativos de los que dieron testimonio los vecinos entrevistados. Hablamos de espacios para dar cuenta de los procesos diseñados con una intencionalidad explícitamente educativa, a diferencia de tantos otros procesos en esas colonias que también fueron formativos pero de manera más informal. Para hacer este ejercicio de reconstrucción, se usaron como base los elementos ordenadores del primer capítulo, pero se verá que en la aplicación a los casos no siempre se enuncian explícitamente. Esto se debe a las diferentes naturalezas de cada espacio, que varían en muchos sentidos, y de los cuales se intenta extraer según lo permitan los puntos de atención y discusión que representan los elementos ordenadores.

### 3.1 COLONIA GUERRERO

Era la resistencia, la fortaleza que te daba realmente saberte organizado, movilizado y con presencia fuerte en el barrio. El poder popular se sentía en la colonia, se sentía.

(Paco)

Reforzábamos con la comunidad, que no te imaginas la fuerza que esta gente organizada y con una sencillez y humildad pero con una fuerza muy contundente.

(Beto)

#### 3.1.1 Contexto sociohistórico

La colonia Guerrero está ubicada en el Centro Histórico de la Ciudad de México, en la Delegación Cuauhtémoc, al oeste del barrio de Tepito. Hasta el siglo XIX la población de la zona mantuvo características indígenas (Ortega, 1995:112). Fue a partir de 1870, con la ley de desamortización de bienes del clero, que se fue convirtiendo en la colonia que conocemos hoy. Un empresario inmobiliario compró el terreno que había pertenecido a dos ranchos y construyó los barrios Buenavista, San Fernando y Los Ángeles, que ahora se conocen como la colonia Guerrero (Ortega, 1995:117). La colonia, inaugurada el 5 de mayo de 1874, se vio marcada por albergar la estación de ferrocarril en Buenavista, creado un año antes, ya que éste “atrajo rápidamente a los migrantes; a tres años de su creación; en 1877 la colonia tenía ya 10,000 habitantes residentes en cerca de 800 casas” (Ortega, 1995:120). Gran parte de la primera población también fueron sombrereros y tejedores sindicalizados que llegaron a partir de 1874 tras una serie de huelgas

y exigencias al gobierno, por lo que el autor resalta que “la movilización proletaria ha acompañado a la colonia desde su fundación” (Ortega, 1995:117). La mayoría de las casas y los talleres se edificaron mediante autoconstrucción, usando adobe. Tras demandar al ayuntamiento la dotación de agua, los mismos vecinos tuvieron que costear las obras de instalación (Ortega, 1995:118). Durante las movilizaciones que se hicieron exigiendo servicios y derechos, los dueños de los edificios y las autoridades capitalinas recurrieron a las detenciones y los desalojos para calmar la situación.

Las movilizaciones de inquilinos se reactivaron en 1922, a partir del apoyo a la huelga que había estallado en Veracruz:

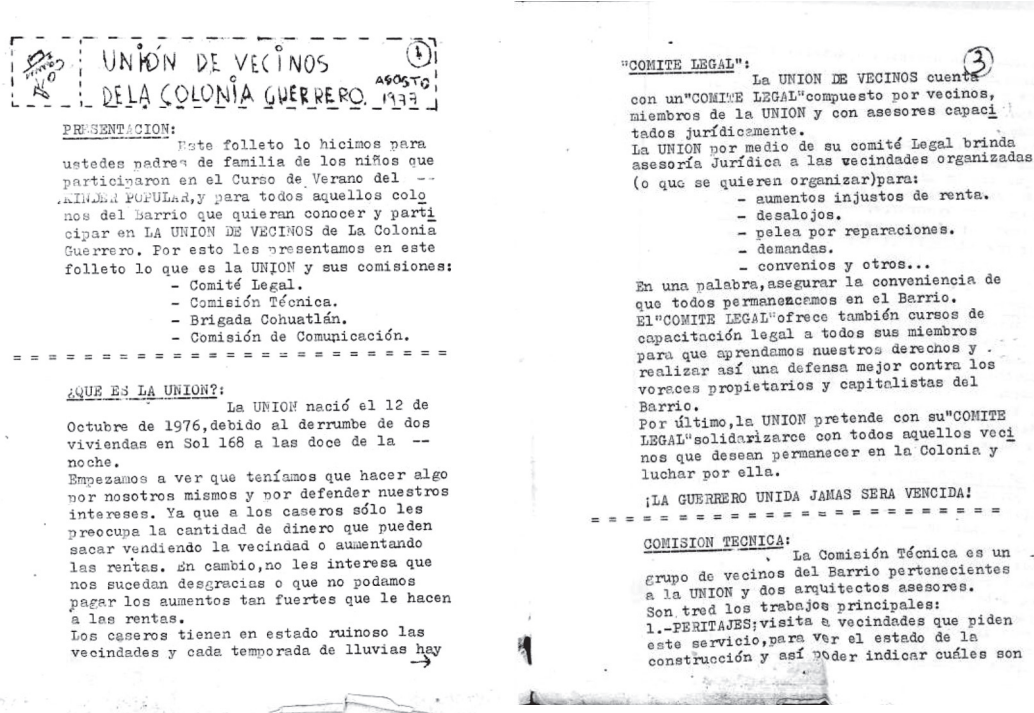
En 1922 se cimbra la capital, miles de inquilinos agrupados en un sindicato ubicado en el exconvento de Los Ángeles de la colonia Guerrero, colocan la bandera rojinegra en sus balcones bajo el lema “estamos en huelga, no pagamos renta”. (Ortega, 1995:123)

Las demandas de los inquilinos organizados eran “la reducción de las rentas en un 25%; la reparación de las vecindades a cuenta de los caseros o descontando su costo de las rentas, y la formación de comisiones de higiene” (Ortega, 1995:123). Ese año se logró la primera reconstrucción independiente en la colonia. Además, el 23 de abril la intervención de 5,000 personas logró detener un desalojo. El sindicato incluso llegó a promover una propuesta de ley en la Cámara de Diputados. El movimiento se fue diluyendo, en parte por la violenta represión de las autoridades, y en parte también, de acuerdo al autor, por el sectarismo de comunistas y anarquistas (Ortega, 1995:126). Una “Casa del Pueblo”, instalada en el ex-convento de los Ángeles, estuvo funcionando desde ese año hasta 1925 (Ortega, 1995:113).

Durante las siguientes décadas, se introdujo un nuevo drenaje, se regularizó el servicio de luz y se remodeló el Mercado Martínez de la Torre (que lleva el nombre del empresario que creó la colonia). Los alquileres mantuvieron sus precios, pero el precio del suelo aumentó gracias a la introducción de comercios y oficinas, la construcción de las estaciones de metro “Guerrero” e “Hidalgo” y la prolongación del Paseo de la Reforma. La desaparición de varias estaciones de ferrocarril y de la aduana, condujo a que la colonia perdiera “progresivamente su carácter propiamente obrero aunque no proletario” (Ortega, 1995).

Hacia los sesenta, la posición oficial era que se expulsara a la población proletaria de los barrios en revalorización del centro, decían que “para ellos es mejor que se vayan a la periferia, pues no es justo que vivan en colonias de alto valor, sería caer en el paternalismo” (Herrasti, 1984:51, en Ortega, 1995:132). Así, empieza una nueva época de demoliciones y desalojos, con traslados a los nuevos barrios de la periferia asegurados para sólo unos cuantos. En septiembre de 1975, el derrumbe en una vecindad en la calle Zarco provocó la muerte de dos niños y una anciana. En ese momento no hubo protestas, pero “acercó a los inquilinos y al equipo parroquial” (Ortega, 1995:134). Esto implicó la pronta organización y defensa del barrio. Ese mismo año, los religiosos jesuitas de la Parroquia de los Ángeles, se comprometieron a un trabajo de evangelización con objetivos alineados a la Teología de la Liberación:

- a) La liberación integral de los vecinos, buscando su salvación tanto en lo espiritual como en el aquí y en el ahora;
- b) la evangelización del hombre nuevo;
- c) una promoción social más allá del asistencialismo, el paternalismo y el desarrollismo;
- d) una concientización opuesta a la manipulación;
- e) la Unión para evitar la desesperación e ineficacia; y
- f) la toma de conciencia para dar el poder al pueblo. (Ortega, 1995:133)



Folleto sobre la Unión de Vecinos de la Colonia Guerrero, 1977

Como dice Herrasti, "fue así como, después de 99 años, forjaron la segunda utopía del barrio alrededor de la lucha por la apropiación y el derecho a la tierra" (Herrasti, 1984:71, en Ortega, 1995:134). La colonia Guerrero tuvo una importante presencia en el Movimiento Urbano Popular, movilizándose y organizándose contra los desalojos de las vecindades y a favor de condiciones dignas y tratos justos en las mismas. Tras el sismo de 1985 los vecinos se involucraron activamente en la reconstrucción de la ciudad. En este contexto se desarrolla la experiencia de nuestros entrevistados, que participaron en la Unión de Vecinos de la Colonia Guerrero y la Asamblea de Barrios.

Paco narra cómo a mediados de los setenta, debido a las subidas del precio de las rentas, las malas condiciones de los inmuebles (que en ocasiones llegaron a derrumbes) y los desalojos dictados por los dueños, los vecinos se empiezan a reunir para discutir y reflexionar lo que está pasando y lo que se podía hacer. Menciona que en esa parte del proceso es de gran ayuda el Centro Operacional de Poblamiento y Vivienda (COPEVI), una asociación civil que brindaba apoyos técnicos profesionales a colonias populares y a los asentamientos irregulares de la periferia. También es clave la presencia de sacerdotes y estudiantes jesuitas en la Parroquia de los Ángeles, quienes inspirados por la Teología de la Liberación, se van introduciendo en la comunidad para formar una base de organización y sistematización: "aquí empiezan a hacer un trabajo pastoral de compromiso con el barrio, de manera que los curas salen por ejemplo a decir misas a las vecindades, no es ir a la parroquia, sino cómo sale la parroquia" (Paco).

En este ambiente, se van generando dinámicas asamblearias, donde todos los asistentes participan, y en 1976 se funda la Unión de Vecinos de la Colonia Guerrero (UVCG). La Unión trabajaba a través de comisiones, y a partir de ella se generaron procesos de organización tan

fuerzas que se llegaron a detener más de 500 desalojos. Se considera que el mantenimiento técnico que le dieron a los inmuebles evitó que se dieran más catástrofes en la colonia durante el terremoto del 85. La UVCG contaba con un equipo jurídico, procesos formativos y otras actividades culturales, como festivales, celebraciones y conciertos. Núñez considera que junto a la colonia Tepito, fueron “sin duda las más importantes experiencias independientes de Planificación Popular” (1990:231). Es un caso paradigmático del MUP, ya que se constituye

En un contexto de desalojos y derrumbes de viejas vecindades, arbitrariedades de jueces que apoyaban caseros voraces. Esto generó aprender a enfrentar los juicios de desalojo, en muchas ocasiones con notificaciones y órdenes de desalojo falsas hechas por abogados de los dueños que además compraban a los jueces. (Huerta, 1995:12)

Precisamente el año del sismo marcó el fin del proceso de la UVCG, que a través de los años se había desgastado. Sin embargo, la experiencia de los involucrados los hizo responder rápidamente al desastre del terremoto, empezando por hacer censos y listados, y alrededor de esos esfuerzos se fue constituyendo la Asamblea de Barrios (AB). La Asamblea de Barrios reunía barrios y colonias de toda la ciudad, que variaban mucho “en cuanto a los sujetos que los integran, por el origen de la agrupación, por los sectores que congrega, por la situación que da origen a la organización, por el nivel de compromiso frente a una comunidad y/o vecindario inmediatos” (Huerta, 1995:10). Esta organización resultó única en su tipo por su capacidad de lucha reivindicativa y movimiento propositivo, y “vino a resaltar nuevos perfiles de las posibilidades de organización ciudadana” (Huerta, 1995:11).

La dinámica en la colonia cambió totalmente, aunque los sujetos que entrevistamos formaron parte de ambos procesos y hacen una lectura de continuidad. En este contexto, la colonia Guerrero dentro de la AB se identificaba como el Comité de Defensa del Barrio Emiliano Zapata (CDB-EZ).

El día 4 de abril de 1987 se constituyó la AB, y a su primera asamblea asistieron 4 mil familias de 280 colonias, mientras a la segunda asistieron 10 mil familias (Huerta, 1995:15). Para el VI Congreso Anual, la Asamblea se conformaba de 56 grupos y organizaciones (Huerta, 1995:10). En la AB confluyeron colonias y grupos que ya tenían una experiencia acumulada de por lo menos 13 años (Huerta, 1995:12), lo que permitió reunir las energías, compartir los aprendizajes y expandir los horizontes; construyendo “en este movimiento un camino que va abriendo cada vez más puertas de lucha pero descubre que las metas son mayores aun cuando se dan pasos significativos de solución.” (Huerta, 1995:17)

A grandes rasgos, los objetivos de la AB son los del MUP en general: el derecho a la vivienda digna en la ciudad. En palabras de Huerta, su objetivo era: “la búsqueda de caminos por vivir y convivir en esta urbe con mejores condiciones de vida, por mayores oportunidades de acceso a los beneficios de la ciudad, por un real acceso a formas democráticas en la actuación del gobierno, porque las formas de distribución sean más equitativas y menos excluyentes” (Huerta, 1995:15). Hay que resaltar la gran capacidad de movilización que tuvo la AB, pero en especial el salto cualitativo que representó la iniciativa de propuesta en términos de planeación y construcción de vivienda, materializada en su Instituto de Vivienda:

Se pretende, además, a partir de la experiencia acumulada hasta ahora, elaborar nuevas propuestas para el diseño de la vivienda y hacer nuevas aportaciones para modificar la actual política de vivienda con el fin de lograr el objetivo de la lucha de la Asamblea: que se garantice a todos el derecho a tener una vivienda digna. (Casa y Ciudad, 1992, en: Huerta, 1995:11)

La AB se constituía de diferentes espacios con distintas facultades: el consejo general, la comisión de gobierno, la asamblea “de los jueves”, la comisión política, la coordinadora territorial, la comisión de vivienda, el Instituto de Vivienda y las comisiones de formación y cultura, finanzas, mujeres y niños, salud, relaciones, honor y justicia, ecología, obreros y sindicalistas, jurídico, penal y derechos humanos.

La práctica y dinámica de la Asamblea permite también expandir la reflexión del movimiento como sujeto social, que pasa de percibir la necesidad de vivienda, a reconocer las razones de su falta y su derecho a tenerla (Huerta, 1995:17):

Esto nos lleva a pensar en el cambio social desde un pueblo gradualmente organizado, que se manifiesta y que proyecta nuevas líneas alternativas de ser en la sociedad. Entrar en el mundo de lo popular en movimiento lleva a ver el cambio social como una práctica de promoción que de injerencia a los intereses populares en el campo de lo posible dentro de un proyecto que busca formas concretas para la constitución del sujeto social protagonista en el camino del cambio. (Huerta, 1995:16)

Después de años de trabajo, la AB se fue dispersando, en parte por no poder resolver la disputa de estrategias políticas en su interior. Paco opina que “el movimiento rebasaba en mucho las posibilidades de la estructura”, y por lo tanto era necesaria una organización sólida que “soportara” la movilización.

### 3.1.2 Espacios educativos en la UVCG

A lo largo de todos estos años se fueron dando espacios y procesos educativos, que respondían tanto a necesidades concretas de formación en campos técnicos específicos, como a la preocupación por entender y analizar el contexto socio-político e histórico. Varios mencionan que la importancia que le daba la UVCG a la educación de sus miembros fue central para lograr sus objetivos, y fue de las aportaciones más grandes que le hicieron a la AB. Los aprendizajes que se dieron en este marco van desde lo relacional-comunitario (cómo vivir en comunidad, cómo relacionarme con los demás), hasta la formación de equipos reconocidos de Derechos Humanos, pasando por la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura, que es recurrente en las historias de grupos populares organizados y que pareciera ser un síntoma de algo más profundo:

Yo vi muchas mujeres y hombres que aprendieron incluso a leer y a escribir, decían “es que yo no sé leer, no sé escribir”, y las cosas eran a veces tan conmovedoras que daban ganas de decir “yo quiero escribir”, entonces incluso se hacían círculos para que pudieran escribir, “¿que no saben escribir? Bueno, pues a ver, grupito y les enseñamos a escribir, a leer”. (Yolanda)

En las entrevistas realizadas, se mencionaron con más o menos explicitación e importancia una amplia gama de procesos educativos en los que se vieron involucrados de alguna forma estos actores. Haremos un intento por desarrollarlos de forma clara, reconociendo que tendrá muchos vacíos y que seguramente existieron muchos otros de los que no tenemos conocimiento, pero los siguientes dan un buen panorama de cuál era la lógica y la vivencia de la educación en el movimiento por la vivienda de la colonia Guerrero.

La organización en comisiones fue la opción que tomó la UV para atender sus necesidades. En las comisiones se llevaban discusiones y se tomaban decisiones, y sobre todo, se actuaba sobre situaciones específicas. Se hizo evidente desde el principio que para poder proceder era necesarios adquirir más herramientas y conocimientos que con los que contaban en primera

instancia. Las comisiones empujaron los procesos educativos, al hacer visibles las necesidades y proporcionar un marco a través del cual hacer viable la formación.

### *Comisión de comunicación*

Ya que dos de las personas que entrevistamos, José Luis y Yolanda, pertenecieron a la Comisión de Comunicación de la UVCG, tenemos conocimiento de varios momentos que ellos identifican de carácter educativo. Como lo mencionábamos, en un primer momento se parte de la lógica de la necesidad (“se armaban los temas, decíamos cuáles eran nuestras tareas y las necesidades que teníamos de aprender”, Yolanda), además de que la mayoría del aprendizaje se daba en la práctica: haciendo los carteles, las caricaturas, juntando la información, investigando sobre otras experiencias; es decir, en el momento concreto, sin una planeación ni sistematización, donde espontáneamente se jugaban los roles de educando y educador. Estas prácticas educativas fueron evolucionando, José Luis nos comparte su lectura de este cambio:

Fíjate que como que hay dos momentos. Yo creo que el educador y el educando se daba de una manera interactiva y dinámica, algunas veces el que educaba era un compañero propiamente de la organización (...). Hubo un segundo momento en que ya... desde la organización se trasciende me parece y llega a tener una serie de contactos interesantes con una serie de instituciones y otras organizaciones. (José Luis)

Contamos con dos ejemplos de esta colaboración educativa con otros grupos. El primero es un taller de caricatura, impartido en la parroquia jesuita del Cerro del Judío, convocado por gente de diferentes organizaciones sociales. Quienes tomaban el rol de educadores estaban especializados en el tema de la caricatura y la comunicación, y el taller se realizaba los fines de semana.

El segundo caso sería la capacitación recibida de parte de un grupo de estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), unidad Xochimilco, en torno a diversos temas técnicos de difusión y comunicación:

Técnicas para elaboración de mantas, para cómo hacer pintas en las bardas, para cómo elaborar un volante, cómo elaborar un manual, cómo elaborar una guía; cosas que me parece a mí ya van muy sistematizadas, ya van con una idea y una orientación más pedagógica, más profesional. (José Luis)

La motivación de los educadores era “sacar todo su conocimiento más allá de las aulas” (José Luis). Los alcances de esta capacitación se vieron reflejados en la calidad del trabajo de la comisión, así como en una relación con los compañeros de la UAM Xochimilco que trascendió ese espacio. Para José Luis, esto tiene que ver con que la comisión de comunicación estaba formada por jóvenes, lo que les permitió “coincidir” y compartir, tejer una relación educativa positiva, y finalmente “ir más allá”.

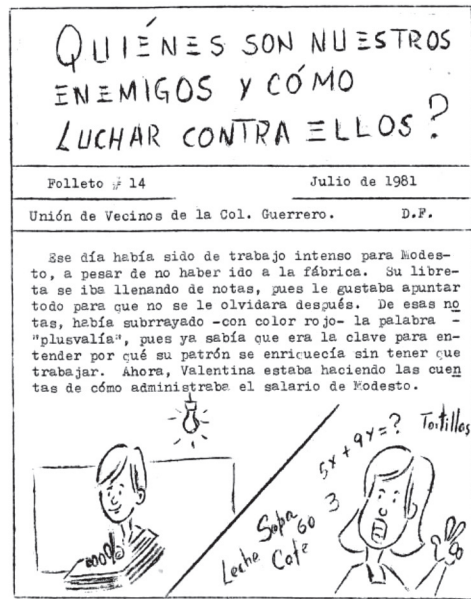
Con respecto a otras comisiones, conocemos por lo menos tres casos:

- Comisión laboral. Aprendieron sobre la legislación vigente leyendo directamente el Código Civil, en ocasiones acompañados por profesionales.
- Comisión jurídica. Se capacitaron para dar seguimiento a los casos legales (sobre todo los intentos de desalojo). Por un lado se menciona que habían abogados que “daban orientación”, y por otro que llegaron a organizarse como una “escuelita”: “estaban los abogados que eran los que preparaban los temas y nos iban enseñando” (Yolanda). Finalmente, quienes llevaban los casos en gran medida eran los miembros de la Unión, por lo que hubo un gran componente de autoformación y aprendizaje en la experiencia. Esta comisión heredó su experiencia y trabajo a la AB, donde se puso en contacto con otras colonias (Huerta, 1995:12).



- Comisión técnica. Se encargaba de dar mantenimiento a los inmuebles para evitar derrumbes u otros accidentes. En general se organizaban jornadas de voluntarios para hacer el trabajo, pero para saber qué se tenía que hacer, se menciona la presencia de un arquitecto que “daba la teoría de cómo apuntalar las columnas o las vigas, las maderas y no sé qué” (Paco).

Además de la respuesta a necesidades concretas, hubo al menos otros dos espacios formativos que atendían más bien a la necesidad de entender la situación de la colonia de una manera más amplia, para saber posicionarse y actuar dentro de ella. Los ejercicios de análisis de la realidad conllevan una lógica de confrontación e integración de los conocimientos correspondientes por un lado a la esfera académica-teórica y por otro el de la experiencia cotidiana y los saberes populares.



Folleto ¿Quiénes son nuestros enemigos y cómo luchar contra ellos?

### Círculos de estudio

Al empezar a generar procesos de organización para evitar desalojos y otras situaciones indignas, se reconocieron muchas limitaciones que sólo podrían ser abordadas a partir de círculos de reflexión y estudio, como la necesidad de “ubicar al enemigo” para decidir el objetivo y la estrategia de la organización, e incluso “ubicar perfectamente bien que no era porque quisiéramos ser gandallas ni rateros, sino que el ser humano necesitábamos tener una forma de vida” (Yolanda). Para permitir el abordaje de estos temas, se crearon una serie de folletos llamados “¿Quiénes son nuestros enemigos y cómo luchar contra ellos?”<sup>34</sup>, que exponían la situación social, histórica y política de la colonia a través de caricaturas, y al final presentaban una serie de preguntas de comprensión y reflexión. La intención es que estas preguntas se trabajaran en

<sup>34</sup> Con respecto al uso de materiales como folletos, Huidobro describe una situación que se podría aplicar a este caso: “el supuesto es que un material permite más fácilmente la participación, la expresión, la crítica, ya que con él se evita la presencia de un educador profesional y basta el monitor de base.” (Huidobro, 1982:84)

grupos por predio que se reunieran cada semana (por lo general en el patio), donde se leía, se platicaba y se dejaban “tareítas” para contestar en la siguiente reunión. Las discusiones e información que se recogían en cada reunión de predio se vertían en una reunión general, donde “llenábamos el pizarrón con las respuestas de todos los círculos de estudio que existían” (Paco). Este proceso tuvo lugar durante la época de más efervescencia de la Unión, cuando predios enteros organizados se integraban a la organización.

Quienes organizaban estos espacios finalmente eran los que habían sido más activos en los aspectos organizativos: los jesuitas tuvieron una importante presencia, y la comisión coordinadora de cada predio era la que se hacía cargo de esa actividad. El contenido trabajado se conformaba en gran parte de las experiencias de los vecinos, y el componente teórico partía de la perspectiva marxista, “era un poco explicar el mecanismo de la explotación y cómo el mecanismo de la explotación generaba una sociedad de clases antagónicas” (Paco), y se trabajaba de forma rigurosa. Yolanda menciona que en ese espacio fue donde se acercó al *Manifiesto Comunista*.

Se reconoce que sí hubo una evolución importante en cuanto a claridad política, ya que por ejemplo, lograron cambiar la idea de quién era el “enemigo”:

Porque para nosotros el enemigo inmediatamente era el dueño de la casa, pero después llegamos a encontrar que había dueños que vivían en el predio que eran pobres y que no le pagaban la renta los vecinos. Entonces dices “ah caray, no todos los dueños son iguales, ni todos los dueños están en plan de sacar a la gente”. (Paco)

Por otra parte, también tuvo consecuencias con respecto a las dinámicas de organización de la Unión, ya que introducía otros referentes que permitían el análisis y el cuestionamiento, además que en ocasiones la misma se usaba como ejemplo en las discusiones.

### *Formación política*

Otro plano educacional que cubrió la UVCG fue la formación política de sus miembros más activos. Quienes coordinaban este esfuerzo eran los “compañeros de la dirección de la organización, algunos eran jesuitas, no todos, y algunos eran parte de alguna organización política que estaba insertada en la organización social” (José Luis); en total unas veinte personas, hombres y mujeres. Este grupo iba seleccionando de entre los participantes en los procesos organizativos a aquellos que tenían “un compromiso más allá de lo ordinario en torno al grupo en general” (José Luis); y añade “todos eran participantes activos y dinámicos en el proceso de construcción de la organización”. La convocatoria se hacía de manera discreta, y finalmente se conformaba un grupo heterogéneo en cuanto a género y nivel de escolaridad, de no más de 25 personas.

Finalmente se puede entender este proceso como la intención de formar cuadros políticos, asegurar que la organización contara con al menos un núcleo con una clara visión teórica y política. En términos de contenido, el marxismo era central, abordado siempre desde la relación con la experiencia de los sujetos y la colonia:

No íbamos a estudiar nada que nos fuera ajeno, más bien se planteaban problemas de carácter ordinario que vivíamos como colectivo en la colonia y esos problemas se contextualizaban en término de una serie de temas de carácter pedagógico para ir abordando el problema pero al mismo tiempo ir entendiendo a través de un cúmulo de herramientas conceptuales, teoría propiamente. (José Luis)

No siempre se hacía explícito el enfoque que se trabajaba, de hecho José Luis comenta que fue más adelante que se dio cuenta que en ese espacio había aprendido marxismo. Estas sesiones

se daban en la casa de los jesuitas, atrás de la parroquia, por lo general en las tardes-noches. En ocasiones se echaba mano de materiales didácticos, pero en general el centro de la metodología era la pregunta, “se planteaba una pregunta y a través de la pregunta se iba resolviendo una cuestión concreta” (Paco), a veces también se dejaban pequeñas tareas de investigación o producción. El programa de trabajo tenía una duración de varias semanas.

Lo aprendido iba teniendo efectos en las decisiones dentro de la UVCG, incluso a transformando las propias estructuras organizativas. Para Yolanda, el alcance de esta formación llegó hasta el 85, ya que permitió hacer un planteamiento fuerte de reconstrucción, “y eso nos fue dando una idea de por dónde andábamos y qué es lo que queríamos” (Yolanda).

José Luis lo relata como un proceso muy orgánico, “en donde nos sentábamos, discutíamos, tratábamos de entender, de aprender, de aportar y luego regresábamos al proceso ordinario en la calle, en la vecindad, en la organización” (José Luis), pero al que le faltó continuidad, las sesiones fueron siendo más espaciadas, sin darle una prioridad operativa a esta formación. La exigencia en términos de recursos, tiempo y dedicación que requiere un espacio como éste no encontró lugar en un momento de gran actividad en la Unión.

### *¿Qué hacer frente a un desalojo?*

Otro esfuerzo educativo que no se puede dejar de mencionar es el trabajo de “¿Qué hacer frente a un desalojo?” Su objetivo era llegar a la mayor población de vecinos posible a través sobre todo de manuales y folletos<sup>35</sup>, en los que se expresaba cómo actuar en el momento del desalojo, así como información jurídica sobre cómo proceder frente al dueño y al actuario. Estos manuales se distribuían con mucha discreción y recelo, ya que contenía todo el procedimiento de defensa. También se organizaban sesiones presenciales con representantes por vecindad que llevaban esta información a sus grupos. Incluso se organizaban cursos sobre cómo lanzar los cohetones que avisaban a toda la colonia sobre un desalojo en curso. Como se observa, respondía a una necesidad inmediata y un interés presente en todos los vecinos. Se considera que fue muy efectivo, ya que los desalojos se enfrentaban con gran organización y se llegaron a parar más de 500 en 7 años.

### *3.1.3 Espacios educativos en la AB*

El trabajo de la Asamblea de Barrios tenía ya un fuerte influjo de años de organización vecinal y movilización popular. Para el trabajo educativo, esto se vio reflejado en propuestas más concretas y formales, que defendían la importancia de la formación para los movimientos sociales.

Durante su investigación sobre Educación Popular en la Asamblea, Huerta encuentra que la formación no es una prioridad general en la organización. Sin embargo, en la línea de las discusiones sobre la educación en los movimientos sociales que trabajamos en el capítulo 2, entiende a la AB como un “hecho educativo enclavado en un proceso de grupos organizándose” (Huerta, 1995:18), tanto por lo que su propia existencia produce en la sociedad y tiene que enseñar a los movimientos populares (Huerta, 1995:17); como por los valores que aprenden sus miembros:

<sup>35</sup> Como señala Huidobro: “se señala razones a favor de los materiales en relación a su poder multiplicador, por cuando permiten llegar a más grupos y puesto que pueden dar lugar a que los mismos grupos de base -o los monitores- repliquen las experiencias.” (Huidobro, 1982:86)

Al final del documento se anexan una serie de folletos creados por la UVCG

Todas estas acciones tendrían un valor intrascendente si no promovieran una serie de valores en el mismo instante del hacer y ser en el movimiento. (...) Hay entonces avance en el movimiento cuando se generan estos y más valores, conocimientos progresivos y nuevas actitudes entre los sujetos y ante la vida. (Huerta, 1995:23)

#### COSLA

COSLA nació como una iniciativa jesuita en forma de Asociación Civil, que ponía al servicio de los damnificados por el sismo una serie de recursos materiales y humanos. Con el tiempo, definió que una de sus funciones sería la Educación Popular. Asumió la coordinación de procesos formativos con los afectados del sismo, con respecto a la necesidad de vivienda. Además, trabajó con la Asamblea de Barrios desde su nacimiento (Huerta, 1995:9), ofreciendo una formación política estructurada, que le dio forma a su papel no sólo de gestores de vivienda, sino de gestores de procesos colectivos (Yolanda). El método usado era generar en colectivo el “estudio de la realidad concreta, en términos sociales y políticos, económicos” (Yolanda). El objetivo que se planteaba era muy dependiente del contexto, se trabajaba: “para generar procesos organizativos de carácter social frente a una coyuntura específica o frente a una demanda específica” (José Luis).

COSLA estaba formado por gente “profesionalizada”: sociólogos, educadoras, abogados, etc.; además de actores que habían estado presentes a lo largo del desarrollo del movimiento social en la colonia, como dirigentes, jesuitas y algunas monjas. En términos de contenido, el referente teórico era en gran medida los Derechos Humanos, además de elementos que permitieran contextualizar la lucha por la vivienda en un panorama más amplio y complejo. Principalmente el trabajo se daba alrededor de cuestiones operativas: “ver cómo se tenía uno que relacionar con los demás, cómo organizar, qué éramos como organización, para que se fuera formando a la gente, que no fueran nomás borreguitos” (Yolanda). Yolanda nos comparte algunos de los ejercicios que se hacían:

Nos enseñaron ahí la cuestión de “a ver cómo ubicas tú tu organización, ¿hay muchos dirigentes? ¿Ésos dónde los ubican?” Cuando empezábamos a ver las respuestas de la gente a veces nos decían “ay caray esta organización, no que tiene tantos dirigentes, le estoy poniendo una cabezota”, en otra te ponen unos piesotes, ésas cuestiones a mí me impactaron mucho porque ahí está. Ya después hacemos análisis de cuáles eran nuestras fortalezas, cuáles eran nuestras debilidades y cómo las podíamos ir resolviendo, los famosos FODA, todo eso nos empezaron a informar. Además de cada desalojo que se paraba se hacía una evaluación para ver los pasos siguientes, a ver quiénes participaron, quiénes dijeron. (Yolanda)

Se considera que brindó un espacio muy importante de reflexión de la lucha, identificar las acciones coherentes y los posibles aliados, “nos daban elementos para poder hacer una reflexión en donde nuestra lucha era un granito dentro de todo el mundo de arena” (Yolanda).

Otra esfera de espacios formativos, son una vez más las comisiones de trabajo. Éstas reproducen de alguna manera la estructura de la UVCG, pero con formas más sofisticadas y algunas comisiones nuevas.

#### *Comisión de formación*

La comisión de formación responde a la intención de abordar una tensión presente en todos los movimientos sociales:

Teníamos una tensión que vivíamos como dirigentes de todo esto, que era la famosa tensión entre estructura organizativa y movimiento. Un movimiento es mucho más espontáneo, es más fresco, es más ligero. Pero una estructura es la que soporta las posibilidades del movimiento, etcétera. Esa tensión teníamos que saberla manejar. Entonces propusimos: ¿por qué no hacer una comisión de educación, de formación? Es decir, que vaya recuperando estas cosas y las vayamos viendo, porque éstos van a ser los problemas en su momento. (Paco)

Así, se expresa que el objetivo de la comisión era cuidar a la gente y las dinámicas de la organización, generando procesos de sistematización y aprendizaje. Sus acciones para lograrlo tuvieron diferentes formas, desde la recuperación de la historia de la Asamblea plasmada en folletos, hasta actividades lúdicas los fines de semana, con la intención de generar condiciones de distracción y diversión desde la lucha. Se hacían, por ejemplo, juegos de pequeñas competencias de preguntas sobre los procesos electorales, donde participaban también los dirigentes, lo cual también permitía que se diera una convivencia que rompiera con las jerarquías que se iban formando. Este tipo de juegos, de acuerdo a Huidobro, son valiosos debido a su capacidad motivadora, “por cuanto permiten al poblador identificarse como protagonista de las actividades que se proponen, estimulan la imaginación, atraen a los grupos y les permiten visualizar actividades que aprovechen el impulso inicial” (Huidobro, 1982:87).

También en este caso se creó material en forma de folletos, ya que se había comprobado que era la forma más accesible para todos. El resultado fue la carpeta “Ya nada nos detiene”, conformada por 6 folletos sobre la historia y la lucha de la Asamblea (Huerta, 1995:22). Además, en 1992, la Comisión presentó un programa de formación, que establecía tres niveles (formación de promotores, formación para la autogestión y formación política) y tres dimensiones (técnica, organizativa y política) (Huerta, 1995:22).

El trabajo de esta comisión se consideraba importante por algunos dirigentes, pero no siempre por todos, y encontrar el tiempo y dedicación para darle continuidad fue uno de sus principales obstáculos. Huerta considera que, para 1995, la comisión no había logrado satisfacer las necesidades detectadas (Huerta, 1995:22).

### *Comisión de Derechos Humanos*

Beto Pineda nos compartió sobre su experiencia en la comisión de Derechos Humanos de la AB, sobre todo en términos formativos. El equipo de la comisión contaba con el apoyo y asesoría de algunos abogados, que los formaron principalmente en temas y materia penal y de Derechos Humanos. Recibieron algunos cursos al respecto, que eran muy “sencillos, pero con tanto amor”, con temas como “Garantías individuales” o “¿Qué hacer ante una detención en la ilegalidad?” (Beto). En esos espacios trabajaban herramientas concretas con los profesionales, pero el diseño de las estrategias y acciones legales de la comisión era trabajo del equipo que la conformaba.

Los cursos en materia penal atendían la necesidad de tener “abogados del pueblo”, para no depender de los abogados solidarios cada vez que había un desalojo o alguna otra situación que exigiera atención legal. La conjunción de la asesoría de los abogados con la creatividad de los vecinos organizados, lograron resolver situaciones difíciles, como la privación de la libertad de miembros de la Unión o vecinos de la colonia, “era fabuloso, una habilidad de la gente humilde, sencilla, y si usted quiere con sus limitaciones académicas, sabían cómo actuar” (Beto). Incluso algunos de los involucrados decidieron estudiar formalmente Derecho a raíz de esta experiencia.

El trabajo de esta comisión trascendió el marco concreto de la Asamblea, y se vinculó con otros centros del D.F. como el Agustín ProDH o el grupo Peña Morelos. También fueron invitados a otras ciudades del país, como Villahermosa, Tabasco, y San Andrés, Chiapas.

### *La formación en cuestiones de género*

“El movimiento urbano era de las mujeres. De ellas es que aprendimos mucho”, mencionaba Paco, haciendo eco de muchos antes de él. Sin embargo, aquí se concentra una de las mayores contradicciones del movimiento, ya que el tan mencionado empoderamiento de las mujeres chocaba con pared debido a los valores y violencia machista. Me parece muy ilustrativo cómo lo relata Yolanda:

Aprendiendo y trabajando duramente, y como mujeres desarrollando nuestra propia capacidad como mujeres, rompiendo a veces lazos que nos hacían daño, y el que avanzaba lo hacíamos juntos (...), por ejemplo eso era algo que pasaba mucho con las mujeres, la mujer estaba participando y de repente el señor le daba unas palizas porque participaban. Eso se fue rompiendo y fuimos empoderándonos las mujeres. (Yolanda)

Vázquez, a partir de su experiencia en formación feminista con mujeres del MUP, encontró que cuando estas comenzaban a hablar de feminismo, se topaban con todo tipo de argumentos para invalidarlas: “Ya están hablando igual que las feministas, Lo que pasa es que ustedes ya no quieren a los hombres, se volvieron lesbianas, Esas preocupaciones son pequeñoburguesas, Esas no son demandas prioritarias, Ustedes ya se volvieron elitistas” (Vázquez, 1995:126-129).

Desde la perspectiva que nos atañe en este momento, lo que nos compartió Yolanda sobre los procesos educativos con respecto al género y al feminismo son muy interesantes. Los espacios de trabajo y reflexión con grupos feministas y grupos de mujeres adquirían importancia según se iba develando las realidades tan fuertes que subyacían en la vida de las mujeres:

En cuestiones como muy puntuales, por ejemplo, que nos reconociéramos como mujeres, el que una compañera o las compañeras conocieran mínimamente su cuerpo. Yo me quedaba sorprendida porque había señoras ya grandes que habían tenido 5, 6, 7 hijos y que no sabían por qué tenían los hijos (...). Para ellas era normal todo, si las violaban, si les hacían... para ellas era así todo normal. Les decías tú “si tú no quieres estar con tu marido, le tienes que decir “no, ahora no””. Esas cosas era así como voltear a ver a las compañeras y, “no, si yo le digo que no pues me mata, me va a decir que con quién ando” Entonces decíamos “no, esas cosas las tenemos que ir platicando, y platicándolas con nuestro compañero”. Nos dimos cuenta de lo importante que era también la comisión de mujeres en ese sentido. (Yolanda)

Como se menciona, uno de estos espacios fue la Comisión de Mujeres de la CONAMUP, que refleja la intención de darle importancia a la problemática, pero también que no se logró hacerlo de forma integral con los demás espacios del movimiento.

Al trabajo se fueron integrando mujeres profesional como psicólogas, educadoras, maestras y abogadas para generar estos procesos, que solían tomar forma de asesorías y acompañamientos personales, así como de discusiones y reflexiones grupales, donde se iban desarrollando temas a partir de preguntas, investigaciones y conversaciones.

Los alcances de estos procesos fueron muy significativos sobre todo a nivel personal, “la comisión de mujeres ayudó mucho a las mujeres a superar esos traumas que tenían porque habían sido maltratadas, violadas. Como incluso decir “nuestro derecho a participar y a que los compañeros nos tengan confianza porque es un beneficio para toda la familia.” (Yolanda). El punto de partida era compañeras que nunca se habían dado el tiempo de conocerse a sí mis-

mas, y en muchos casos se llegó al punto de no permitir más que su marido las maltratara, lo que llevó a muchos quiebres familiares, e incluso a la intervención de la comunidad en casos de violencia de género. Incluso se pudo hacer una reflexión más profunda sobre el poder que se ejercía hacia ellas como algo estructural y no arbitrario, lo que implica tomar una posición política al respecto.

### 3.1.4 La colonia Guerrero hoy en día

Al hablar del presente en el barrio, la mayoría de los entrevistados lo hacen con desilusión, recalcando la falta de organización y de valores. Lo atribuyen a los cambios en la forma de vida, el aumento de la violencia en el país y la falta de transmisión de esas experiencias y conciencia de padres y madres a hijos e hijas. Al parecer hay una Unión de Vecinos que sigue trabajando, pero “ya no se le ve presencia” (Paco). Les gustaría retomar el trabajo de organización en la colonia, pero ahora parece más difícil. Esta desilusión se extiende al movimiento social y las organizaciones políticas en general, Yolanda considera que “ya no forman a la gente, ya no la capacitan, ya nada más es el líder que les lleva y les trae las cosas y se las da, se las da o se las quita” (Yolanda). Con respecto a la AB, Paco está satisfecho del trabajo que se hizo en su tiempo, pero le parece que “ahora ya es una caricatura, es una vergüenza” (Paco).



Portadas de la revista *La Guerrero*. Identidad y palabra (entregas 1 y 32)

Sin embargo, a pequeña escala y alcance, los locales destinados a la organización que se encuentran en uno de los edificios construidos en tiempos de la Asamblea, siguen siendo sede de reuniones, seminarios y actividades periódicas. Una de ellas es el taller de Salud Comunitaria, en el que participa José Luis, en el que vuelca su experiencia en Educación Popular:

Es un grupo heterogéneo donde hay amas de casa, hay profesionistas como veterinarios, veterinarias, contadoras, médicos incluso. Y en este proceso de formación de carácter popular, todos aportan. No aporta más el que estudió medicina en una escuela formal, oficial, que la compañera que es ama de casa. (José Luis)

Además, en ese local se reúne el consejo editorial de la revista *La Guerrero. Identidad y palabra*. Esta revista ya cuenta con más de 30 números mensuales, y recoge relatos, poesías y fotografías sobre el ayer y hoy de la colonia, como una manera de cuidar el mañana.

Otra actividad que se realiza en ese espacio son reuniones de personas de edad avanzada del barrio.

## 3.2 COLONIA AJUSCO

### 3.2.1 Contexto sociohistórico

La colonia Ajusco (junto a sus colonias vecinas Santo Domingo, Santa Úrsula y Ruiz Cortines) es un ejemplo arquetípico de las colonias populares en las periferias de la Ciudad de México, como dice Suárez: “La historia de la colonia Ajusco está estrechamente vinculada con las dinámicas urbanas y sociales de la ciudad de México y los acontecimientos políticos nacionales” (Suárez, 2015:89). Durante la segunda mitad del siglo XX, mientras la Ciudad aumentó 6 veces sus habitantes, la delegación Coyoacán, donde se ubica la colonia, lo hizo más de 9 veces<sup>36</sup>. Similar a la Ciudad, donde el pico de llegada de migrantes fue hacia 1970 (Suárez, 2015:70), en la Ajusco el 82% de la población llegó entre 1959 y 1974 (Suárez, 2015:74). El poblamiento se dio principalmente por invasiones de migrantes michoacanos, que empezaron a finales de los cuarenta (Suárez, 2015:73). Sin embargo, no hubo energía y alumbrado público hasta 1971, la regularización de los terrenos se empezó en 1976, y los teléfonos domiciliarios y áreas recreativas en la avenida Aztecas se instalaron en 1977 (Suárez, 2015:74).

A partir de 1980 baja la tasa de crecimiento, época que coincide con la desindustrialización y la terciarización de las actividades urbanas en la zona. Actualmente, se considera que la colonia todavía no está en etapa de consolidación, ya que la construcción de muchas casas no está terminada (Suárez, 2015:76), y el uso de suelo ha pasado de ser habitacional a mixto (comercial y habitacional) (Suárez, 2015:79). El nivel socioeconómico de la población es bajo, al igual que el grado de desarrollo social (Suárez, 2015:76), y la gente percibe como los principales problemas la inseguridad principal problema, el tráfico de drogas y el crecimiento del tianguis (Suárez, 2015:81)

La historia de la colonia Ajusco es una historia de lucha, los testimonios de los vecinos y demás evidencias, demuestran todas las adversidades a las que se enfrentaron los primeros colonos y con las que convivieron durante décadas. Desde su origen, la colonia Ajusco cruza la historia personal con la del barrio. Ante la pregunta “¿cómo llegó aquí?”, la respuesta suele ser la narración de la vida que articula el ámbito laboral, el migratorio, el familiar y el barrial en una sola narrativa” (Suárez, 2015:85). Eso se comprueba con la historia de Alejandra empieza como tantas otras:

Nosotros cuando empezamos a trabajar aquí, no teníamos agua, no teníamos drenaje, no había calles, no había luz, entonces se empezó a trabajar por la tenencia de la tierra, por que tuviéramos agua, por que tuviéramos los camiones de la basura que no venían. (Alejandra)

<sup>36</sup> En la Ciudad de México en 1950 habían 3 millones de habitantes; en el 2000, 18 millones de habitantes (Suárez, 2015:70) En Coyoacán: en 1950 habían 70,005 habitantes; en el 2000, 639,027 habitantes (Suárez, 2015:71)

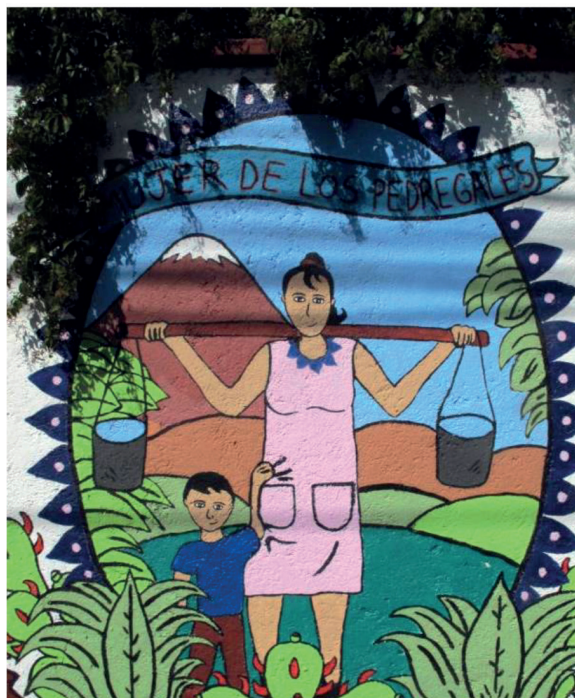


De acuerdo con Suárez, la construcción de la colonia tenía básicamente cuatro dimensiones:

La ciudadanía, en el sentido de una relación de tensión con el Estado solicitando regularización legal, calles, escuelas, alcantarillas, etc.; la colonización de la naturaleza, es decir, hacer de las cuevas y piedras un lugar habitable dignamente; la construcción del capital social, grupos vecinales, sindicatos, asociaciones; la construcción de un aparato simbólico, aparición de vírgenes, cruces, fantasmas, santos, etc. (Suárez, 2015:98)

La construcción y constitución de la propia colonia le permitió a la población compartir un horizonte a través del trabajo común, “el mejoramiento de las condiciones básicas de vida, los servicios, la atención de las entidades públicas, etc., formaban un bloque que involucraba, en mayor o menor medida, a todos los ajusqueños” (Suárez, 2015:75).

En este panorama, como nos encontraremos recurrentemente a lo largo de la investigación, para los vecinos fue decisiva la presencia y acción de los jesuitas, “que realmente se partieron la cabeza con nosotros y el alma y el corazón” (Alejandra). Éstos fueron un importante vínculo con el MUP a nivel ciudad, en el que participaron desde su primera etapa, en 1974. Dentro del movimiento, Núñez los identifica como un Movimiento Democrático Ciudadano, “ya que la hegemonía cultural era participar como afiliados, además de que éstos compartían con los militantes la dirección política” (1990:111).



Mural afuera de la Iglesia de la Resurrección, colonia Ajusco, 2016

De acuerdo a la Encuesta sobre la Experiencia Religiosa (EER), realizada por Suárez, hoy en día el “70% de los entrevistados en la EER responden que se sienten orgullosos de vivir en la colonia, y que para el 40% el “verdadero ajusqueño” es el que se involucra en los problemas de la colonia” (Suárez, 2015:87), lo cual el autor relaciona con las trayectorias de vida tan involucradas con la construcción de la colonia. Además, es interesante que el grupo con mayor participación en las

organizaciones de la colonia son las personas entre 50 y 88 años, y el tipo de organizaciones en las que más se participa con religiosas, políticas y educativas (en ese orden) (Suárez, 2015:90-91).



Mural afuera de la Iglesia de la Resurrección, colonia Ajusco, 2016

Con respecto al estado actual de “la lucha”, los vecinos que entrevistamos en general coinciden con que la organización nunca ha vuelto a ser la misma. De acuerdo con Alejandra, se “ha desmoralizado la participación social”, porque con los últimos movimientos, hay grandes marchas pero luego “no pasa nada”. Sin embargo, casi todos se refieren al plantón de Avenida Aztecas<sup>37</sup> como la muestra de que la organización y la lucha social siguen presentes en la zona: “el plantón que tienen ahí, siguen todavía, y es de admirar, gente muy mayor, muy convencida” (Tere). Rosa menciona que las comunidades están en colaboración con los que llevan el plantón, “por supuesto las comunidades estamos ahí, nosotros visitamos el campamento, les ayudamos, respondemos a todas sus demandas, a todo lo que ellos necesitan, estamos al pendiente de lo que se necesita, les ayudamos de cualquier forma” (Rosa).

Varios mencionan también que actualmente se enfrentan a una situación de crecimiento de violencia y delincuencia en la colonia, y ha habido reuniones de vecinos en la calle para discutir e intentar encontrar una solución. Rigo incluso considera que estas dinámicas llevarán a rearmar la organización en el barrio:

Se vino una ola hace dos, tres años, pero terrible de asaltos, de secuestros, entonces las colonias se tuvieron que volver a organizar pero ahora por cuadradas. Nosotros tenemos un comité, una asamblea, que cualquier cosa que pasa tenemos un sistema de comunicación, de alerta (...) Ése sentido de comunidad no se ha

<sup>37</sup> El plantón en Aztecas 215 denuncia una obra inmobiliaria irregular de la empresa Quiero Casa, que, entre otras afectaciones, deja correr el agua de un manantial encontrado en el predio, perdiendo miles de litros al día.

acabado, y en algún momento va a resurgir con más fuerza, dadas las cosas como van en términos de lo económico, de lo político, seguro, porque incluso estuvimos haciendo cooperativas de consumo, distribuíamos productos. (Rigo)

### *Las CEBs en la colonia Ajusco*

Para mí las Comunidades Eclesiales de Base fue una escuelita, una escuela moral porque yo la verdad no estudié, pero sí a mí me dio mucha formación, las comunidades de base nos dieron mucha formación, formación ciudadana, formación social, formación ahora sí que religiosa.

(Salustio)

Chuche Maldonado pertenecía al grupo de jesuitas que comenzó el proyecto de las CEBs en la Parroquia de la Resurrección. Llegó a la colonia en el año 1970, y con un equipo de alrededor de 20 religiosos, entre jesuitas y monjas de la orden del Santo Corazón, se dieron a la tarea de conocer la colonia y sus problemáticas (falta de calles, agua, teléfono, drenaje), para aportar en lo posible a su resolución. A lo largo de los años hubo presencia en esa zona de las hermanas del Divino Pastor, las filipenses, las teresianas, las franciscanas, las Reparadoras, los del Verbo Divino y del Espíritu Santo. Es importante también mencionar la presencia en diferentes formas de la Universidad Iberoamericana. Sin embargo, además de la Compañía de Jesús no ha habido otras órdenes que se identifiquen en su totalidad con la Teología de la Liberación y la CEBs, el apoyo desde ellas ha sido de parte de grupos o individuos aislados. Los jesuitas se retiraron de la Parroquia a principios del 2016, actualmente los curas que la dirigen son diocesanos.

Los jesuitas trabajaron en la Parroquia de la Resurrección de una manera muy “diferente a la tradicional”, ya que siguiendo su convicción en la Teología de la Liberación, la Iglesia debía estar abierta al pueblo y cumplir una función social. Son varios los que coinciden en describirla como una parroquia “muy viva”: en las misas los vecinos podían hablar de sus problemas, en vez de recibir dinero se llegaron a recibir despensas para después repartirlas entre los más necesitados y se tocaban las campanas cuando había situaciones de represión por parte del Estado, incluso se celebraban ceremonias en la calle o en las casas de las personas. Los curas en sí mismos eran actores sociales muy activos en el movimiento vecinal por la exigencia de servicios y tuvieron un papel muy importante en la organización de la comunidad. Los miembros de las comunidades los recuerdan como hombres jóvenes, entusiastas, innovadores, luchadores sociales, con quienes aprendieron mucho. Ceci dice que “fue gracias a ellos, a que crearon la conciencia de que sólo unidos se iba a poder hacer de estos pedregales un lugar habitable y digno para las familias que llegamos”. Había por supuesto también otros miembros de la comunidad y otros grupos de religiosos que nunca simpatizaron con ellos, y los consideraban “políticos de quinta” (Rosa).

A lo largo de los años, los religiosos comprometidos se fueron “ganando la confianza”, en parte gracias a no responder a las provocaciones violentas y proponer alternativas, pero sobre todo por actuar conforme a esas alternativas y trabajar hombro con hombro para atender las necesidades de la comunidad, desde la lucha política y legal por la tierra hasta el trabajo físico. Tere habla de compartir tanto la lucha como el dolor. Rosa recuerda: “Ellos vivían con las comunidades de base, vivían, no solamente predicaban. Si había que romper piedra, rompían piedra, y si había que llorar en un velorio, lloraban, y si había que hacer una fiesta y reír y bailar y cantar, también lo hacían. Y así vivimos con ellos, viendo las realidades metidas, la Iglesia metida en la realidad del pueblo” (Rosa).

La apuesta de este grupo de religiosos, es a lo que Tere llama “apoderar a los laicos”, no generar dependencia o una jerarquía por principio de autoridad, sino compartir los conocimientos, recomendar libros, desarrollar pensamiento crítico y análisis de la realidad, trabajar en conjunto. Esta postura se está poniendo a prueba ahora que los jesuitas salieron de la parroquia, frente a lo que Tere dice “confíen en lo sembrado. Si confían en lo sembrado, ya la hicieron. Si no confiamos en lo que se sembró... son ustedes, nosotros somos de paso. Nos cambian aquí y aquí y aquí, pero ustedes son los que permanecen. De ustedes es el proyecto”. Desde la Parroquia se gestaron otros proyectos recreativos, religiosos y formativos con la misma visión de comunidad y crítica.

- *Taller de prensa.* Boletín *La voz de los Pedregales*. Es un pequeño periódico que se sigue editando, que contiene información relevante para la comunidad, como noticias, avisos y propuestas. Cuenta con una sección para las CEBs y lo usan como medio de comunicación.
- *Espacios de análisis y debate.* Se generaron puntualmente “talleres de Derechos Humanos, de análisis de la realidad, análisis político, electoral” (Julieta). También se llegó a invitar a candidatos electorales a la Iglesia, para hacer debates políticos.
- *Cursos y pláticas de Teología.* Lo más formal en este aspecto fue la Escuela de Teología, que funcionó de 1990 a 1995. Daban clase los teólogos de la Compañía de Jesús, con estudios de posgrado y en el extranjero; atendían los vecinos, sobre todo los más comprometidos con las comunidades y la lectura de la Biblia.
- *Comité de Derechos Humanos Ajusco.* El Comité trabaja desde hace 30 años la promoción de los Derechos Humanos en la zona de los Pedregales de Coyoacán. Participa en varias redes y agrupaciones, como la Red Todos los Derechos para Todos y es parte de la asamblea consultiva de Consejo para Prevenir y Erradicar la Discriminación en la Ciudad de México (COPRED)<sup>38</sup>.
- *Otros eventos:* retiros para misionar, celebración del aniversario de las CEBs, paseos al Ajusco, semana de la salud, curso de preparación y formación legal, folleto *Historia de la lucha* (Fuentes, 1995:237)

### *Desarrollo de las CEBs en la colonia.*

Relata el padre Chuche que la primera vez que vio las CEBs en acción fue en un viaje a Cuernavaca, con el padre Méndez Arceo. Fue entonces, en 1971, cuando conocían mejor a la gente y sus necesidades, que el equipo de jesuitas se decidió a impulsar el proyecto en la colonia Ajusco, empezando por un esfuerzo humilde de unas pocas familias<sup>39</sup>. Los siguientes años fueron de gran movilización, tanto de la población como de la Iglesia, aunque no se formaron muchas comunidades. A partir de 1975 (año en que sale Chuche de la colonia), sin embargo, creció mucho el movimiento, con una forma más sistemática. Desde entonces hasta principios de los noventa, se llega a hablar de la creación de entre 100 y 200 comunidades. Por supuesto, ya se había excedido el territorio de la Parroquia de la Resurrección y se tuvo que sectorizar el territorio abarcado para permitir la organización.

Las hermanas Reparadoras, llegaron en 1989, entre las que se encontraba Tere, quien recuerda que “había muchas necesidades todavía, ya habían logrado tener los lotes, la tierra y

<sup>38</sup> Para más información, consultar su página web: <https://comiteajusco.wordpress.com/>

<sup>39</sup> “Un día llegó otro padre, también muy joven, que decía misas muy bonitas y al terminar nos invitaba a reflexionar sobre lo que habíamos entendido. Así era cada domingo, hasta que dijo que los que gustaran reunirse para reflexionar sobre la Biblia se apuntaran, y que él con gusto nos visitaría.” (Salustio, en: Fuentes, 1995:234)

algunos servicios pero faltaban muchos todavía. Llegamos a encontrar una comunidad organizada y con propuesta” (Tere). Había un ambiente de mucha violencia debido a bandas, pero comentan que llegaron “a encontrar a una comunidad grande, organizada y solidaria con las luchas de Centroamérica” (Tere).

En 1995 regresa Chuche a la parroquia por otros cinco años, y comenta que encontró a las comunidades “mucho más viejas”, sobre todo en términos de edad de los miembros, además de ser notablemente más mujeres. A partir de entonces el número y presencia de las CEBs ha disminuido, pero están lejos de desaparecer. Hay quien considera que tiene que ver con que ya se lograron cubrir las necesidades más básicas, por lo cual mucha gente deja la organización y la movilización sin plantearse otro nivel de objetivos u horizonte político. Además, la partida de los jesuitas a comienzos del año pasado para mucha gente “ha sido un proceso doloroso” y sus efectos han llegado al movimiento. Julieta lo explica como una “campana de Gauss”:

Ya se habían resuelto las cosas más urgentes de servicios entonces empezaron a decaer y creo también que las comunidades al final, en particular creo que las de la Iglesia no lograron tener una permanencia sin liderazgos de curas, a pesar de todo necesitaban saber que estaba... como que hubo una campana de Gauss, llegó el momento que estaban tan empoderadas las comunidades que si estaba o no estaba el cura no importaba, pero empezaron a decaer, y en este descenso, creo que ahí la gente esperaba que llegara el súper cura guapo, joven y que les inyectara otra vez aquello. (Julieta)<sup>40</sup>

Salustio lo liga con dinámicas de poder más amplias, y con cómo en general la Teología de la Liberación se enfrentaba a los intereses de grupos de poder (él se refiere a “Estados Unidos”), por lo que sus proyectos sufrieron diferentes formas de represión. Sin embargo, las comunidades siguen activas, y de acuerdo con Quetita y Ceci, aunque en diferentes momentos hayan decaído, vuelven a resurgir “porque queda por ahí alguna persona que tiene esa ideología de unión y empieza a jalar a los demás” (Ceci), así que no dan el brazo a torcer: “ahorita las comunidades estamos en una lucha de defensa de posición, de nuestra posición, de nuestra identidad ante la Iglesia” (Ceci).

Es cierto que en sus primeras épocas, las comunidades en la Ajusco tenían un tono más de una izquierda marxista, por lo que Salustio se siente más identificado hablando de “socialismo” y “romper las cadenas de la opresión”, y recuerda con emoción aquella vez que un jesuita le dijo: “¿quieres matar a alguien? Mata al sistema ¿cómo? Despertando conciencias” (Salustio). Más hacia los noventas, la población en general simpatizaba con el Partido de la Revolución Democrática, e incluso “hubo una lectura de que ese modelo educativo [las CEBs] era una formación partidista” (Julieta). Según la perspectiva de Salustio, las comunidades actualmente son conservadoras.

La colonia Ajusco fue bastante participativa en la Coordinación Regional. Además de que sus miembros colaboraban en las asambleas y comisiones, hubo al menos dos eventos importantes en los que actuó como sede. La primera fue la preparación para la Conferencia de Puebla en 1979, donde las comunidades se reunieron con importantes obispos y teólogos, “hubo conferencias donde los mejores exponentes de la Teología de la Liberación hablaron de viva voz y contaron sus experiencias.” (Fuentes, 1995:189). Y en 1986, se realizó el 2do Encuentro Regional de CEBs en la colonia (Fuentes, 1995:205).

---

<sup>40</sup> En 1995, Fuentes escribe: “Las comunidades tienden a no depender, en algunos casos, totalmente de la parroquia, y a mantenerse vivas aun sin las presencia del sacerdote.” (Fuentes, 1995:218)

Ahora, intentaremos hacer una descripción de las CEBs como espacio educativo, usando las categorías pedagógicas convencionales, y algunos de los elementos ordenadores de la Educación Popular que trabajamos en el primer capítulo

### *Educandos/participantes*

Hubo momentos, sobre todo al principio, en que las comunidades estaban hechas por parejas casadas. Sin embargo, con el tiempo se fue convirtiendo en una población mayoritariamente femenina. La mayoría de los participantes a lo largo han sido mujeres adultas, de un promedio de unos 45 años (Chuche). Sobre todo en los momentos más álgidos, también participaban muchos hombres, sobre todo los más “comprometidos con la comunidad”. Nunca ha faltado la participación de jóvenes, pero la cantidad ha sido notablemente menor. Chuche menciona que sí eran muy activos, pero sobre todo en otras actividades de la Parroquia. La presencia de niños no era común, pero cuando la había, recuerda Tere que era acompañando a sus abuelas, quienes no sabían leer ni escribir y los chicos eran “sus ojos y su boca”. Normalmente la familia en su totalidad no estaba involucrada, pero en momentos puntuales de necesitar apoyo, sí actuaba en conjunto.

Julietta menciona presencias de líderes políticos que veían el espacio como una oportunidad conseguir apoyo y votos. Sin embargo, quienes han sostenido las comunidades ha sido la gente de la colonia, compuesta sobre todo por trabajadores y trabajadoras, y amas de casa.

No se puede hablar de que la comunidad en su totalidad se involucrara en el proyecto, hay cierto perfil de quienes se han sentido identificados con las CEBs. Por ejemplo, no se acercaban quienes vivieran la religión de forma muy tradicional o “piadosa”, porque se sentían más cercanos a otras formas de la Iglesia. Julieta definiría el perfil de las personas involucradas como “comprometidas”, que a pesar de tener trabajos a tiempo completo, de manera totalmente voluntaria<sup>41</sup> deciden dar una noche de su semana a este espacio colectivo. También es interesante que Quetita relacione el modelo de las comunidades con su forma de vida antes de llegar a la ciudad, en un rancho, lo cual la hacía sentirse cómoda.

La participación de los integrantes de la comunidad se basa en compartir sus saberes y habilidades para ponerlas al servicio de la comunidad. Se considera igual de importante el relato de la experiencia que algún talento más desarrollado:

Mi mamá le llama a eso una ofrenda, quien llega a la comunidad ofrenda lo que tengas, lo que sepas hacer, si sabes recitar o si sabes cocinar o si sabes bailar o si sabes cantar, si sabes leer. Para mi mamá ése era el modelo de las comunidades, entonces si tú llegabas y decías “yo ofrezco a este grupo mi música o mi voz”, entonces todo empezaban en el inconsciente a fortalecer mi autoestima también porque ya sabían que eso era mi aportación. (Julieta)

Asimismo, para que el proyecto de las comunidades tuviera tanto éxito, fue indispensable que los vecinos se sintieran interpelados por su propuesta. Los grupos se fueron formando recorriendo los curas la colonia puerta por puerta, sin más carta de presentación que el trabajo que habían

---

<sup>41</sup> “Quien quiera integrarse, se integra, en el momento que se quiera retirar, se retira, no se obliga a nadie, no inscribimos a nadie, no les damos credenciales, no hay un perfil que tengan que llenar para poder pertenecer a una comunidad, simplemente el querer estar” (Ceci)

realizado y la idea de conformar las CEBs<sup>42</sup>. La motivación de los jesuitas venía de considerar que la metodología planteada era una sólida manera de entrar en la colonia y crear bases.

A la gente le llamó la atención las dinámicas religiosas nuevas que presentaba esta propuesta, que les permitía identificarse con ellas sin tener que desechar el sistema de creencias que habían formado anteriormente, sobre todo en sus círculos familiares. La lectura directa de la Biblia resultaba una gran atracción, ya que era una manera de empoderarse de su propia fe.

Esto se conectó con el hervor político y social del momento, ya permitió que no se viera diferenciado de la cuestión religiosa: “Pero además lo interesante era que como ya estaban muy metidas en todo lo político y en todo lo social, prendió mucho más fácilmente, me parece, porque no veían desconectado la parte religiosa de la parte de los problemas políticos y sociales que estaban en la parroquia” (Chuche). Los problemas y organización en torno a la tierra y los servicios eran uno de los ejes rectores de las comunidades.

Además, la gente se apropió del sentido comunitario que este espacio proporcionaba. Se generó un “ambiente fraternal” y grupos de referencia, desde los cuales leer la realidad y tomar decisiones en un clima de confianza: “Creo que al principio era la Iglesia, dar algo por la Iglesia, pero ya después empezaron a tener más esta otra visión como de encontrarse con un grupo de referencia. Un referente, algo seguro, una identidad, porque eso yo veo cómo les enorgullecía decir “soy de la comunidad de la Anunciación”” (Julieta)

Ceci habla de que la gente que se queda es porque le ha permitido crecer personalmente, conocer sus propias necesidades y carencias espirituales, para subsanarlas gracias al vínculo genuino con el otro.

### *Educadores/animadores*

Los animadores son seleccionados por ser participantes activos y comprometidos, y por mostrar interés y facilidad en la lectura de la Biblia. La comunidad los elige, y se van rotando, “a todos les toca” en algún momento ser animadores. Como lo indica su nombre, la función del animador se resume en “dar vida”, es decir mantener el espíritu de la comunidad, haciendo tanto labores de planeación como intervenciones claves en la dinámica de grupo:

Él se encarga de que no se muera, de que sean escuchados y que se anime. Animar es dar vida para nosotros, sacar lo mejor de la gente. Él les anima, pero todos tienen una participación activa. Él sólo anima, el tema, propone, delega, coordina, no impone, eso es lo que queremos, sino que hace que salga lo mejor de cada uno, y también está atento a la necesidad, escucha, organiza, prepara. (Tere)

Formalmente, se les pide que preparen y presenten el tema, y que coordinen la sesión de tal manera que participen todos los asistentes. Finalmente, eso representa capacidades didácticas y de manejo de grupos, así como analíticas y sintéticas, para ir reuniendo las discusiones y conclusiones de cada sesión y del proceso más amplio, estando pendientes de la evaluación de cada participante así como del grupo en conjunto.

El espacio de formación de los animadores son las reuniones semanales, donde “reciben el tema”, pero también se ven involucrando en actividades más o menos formales que los van capacitando para hacer su papel. Tienen discusiones sobre la Biblia y su interpretación, temas

<sup>42</sup> “A mí cuando me vinieron a tocar la puerta y me dijeron “¿quieres entrar a una comunidad eclesial de base?” “¿qué es eso?” “pues mira, la tienes que recibir”, es cierto, vinieron aquí mucha gente, se leyó la Biblia, se cantaba, se hacía todo lo que se hace en una comunidad. No le entendía nada.” (Rosa)

de espiritualidad y de conciencia crítica. También es un lugar de encuentro con animadores con más experiencia que los apoyan y comparten sus técnicas y consejos.

De los entrevistados, quienes habían sido animadoras compartían que sus mayores retos eran hacer que todos participaran y no se descalificara ninguna participación, pero a la vez lograr que la reflexión avanzara: “tu función como animadora era fortalecer, no descalificar las opiniones por muy frívolas o básicas que nos parecieran, eso era muy interesante, y creo que el modelo lo permite” (Julieta). También era delicado tratar los temas íntimos y los problemas que vivían en carne propia las personas, porque el papel del animador no es dar soluciones o consejos, sino propiciar que toda la comunidad los aborde juntos. En general, hablaban de un sentimiento de compromiso y gratitud, identificando su labor como el sacar lo mejor de las personas.

### *Metodología*

La metodología de las CEBs es una de sus principales características y es reconocida a lo largo del continente. A grandes rasgos lo que se hace es una lectura colectiva crítica de la realidad a través de pasajes de la Biblia. Originalmente estaba compuesta por tres pasos: “ver”, “pensar” (a veces se usa “juzgar”) y “actuar”, pero más adelante se sumaron “evaluar” y “celebrar”. Aunque los pasos son muy claros, siempre existen variaciones y cada comunidad los adapta a sus necesidades, introduciendo sus aportes y pequeños rituales. Tere nos describe de la siguiente manera cómo transcurre una reunión de comunidad:

La bienvenida, su pequeña oración. El “ver” es como un poquito reflexionar la realidad que está, el tema lo dice, “vamos ahora a ver qué problema nos preocupa”, y todo mundo opina qué problema nos preocupa. Después de visualizar los problemas, lo iluminan a la luz de la palabra de Dios, reflexionan juntos un texto bíblico. Y después, “¿qué podemos hacer?” o “¿qué estamos llamados a hacer ante esta realidad?”. Terminan su tema, hacen su compromiso del “actuar” y después hacen otra pequeña celebración y comparten el pan, tienen un taquito, tienen un café, tienen un té, pasan un rato juntos, ya reflexionaron, de esto estamos hablando una hora, una hora y media. Se saludan, se quieren, platican y se van a su casa. Eso pasa en una reunión de cada semana. Se llevan un compromiso concreto que revisar. (Tere)

Retomemos cada paso. El primer momento se trata de que todos los presentes compartan experiencias, sentires, conocimientos, sobre el tema traído por el animador, que puede tratarse de una problemática de la colonia, familiar, moral o religiosa, una problemática eclesial más amplia o las luchas de otros pueblos (Quintana, 1980:186-187). El “ver”, como menciona Julieta “es exactamente lo que ve la gente, sobre eso trabajas”. La intención es traer a la discusión la realidad vivida por los participantes, para tomarla como punto de partida.

Después se hace una lectura en voz alta de pasajes de la Biblia relacionados con el tema y seleccionados por el animador, con la intención de alimentar la reflexión: “Entonces ¿qué dice Dios acerca de...? Y se hacen unas preguntas y “¿tú cómo ves esto? ¿Qué te parece el mensaje que da la Biblia acerca las mujeres<sup>43</sup> y demás?”” (Rosa). Éste momento es el “pensar”. Rosa nos aclaró que todo se comparte en confidencia, “nada de lo que se dice adentro en la comunidad, sale de la comunidad” (Rosa).

---

<sup>43</sup> Se mencionan en las entrevistas varios ejemplos sobre el tema de las mujeres y la violencia de género, porque era el que estaban tratando las comunidades al momento de realizar las entrevistas.



Ya habiendo reflexionado sobre la problemática, en el “actuar” se discuten acciones posibles para abordarla. El “actuar” puede estar dirigido a uno mismo y su comunidad, a intervenir en algún asunto de la colonia, e incluso a escalas más amplias, como interpelando al gobierno o relacionándose con movimientos sociales. Rosa comentaba que se formaban comisiones para llevar a cabo la acción elegida, o varias en caso de que fueran más de una.

Esas acciones se retoman en el “evaluar”, donde se comentan y se actualiza de los avances al grupo en general, para realizar acciones más pertinentes cada vez. Por último, el “celebrar” se refiere a un espacio de convivencia, donde se comparte algo de beber y comer, y se celebra el trabajo realizado o “decimos “vamos a emprender otra cosa porque no nos podemos tampoco dar por derrotados”” (Rosa).

Como podemos observar, las reuniones de comunidad están centradas metodológicamente en el diálogo, y finalmente el tema y el animador son básicamente detonadores “que pretenden facilitar el diálogo, y hacerlo un encuentro para conocer críticamente la realidad y analizar las posibilidades de transformación colectivamente” (Quintana, 1980:166).

Las reuniones de comunidad, aunque se centran en el método, no se reducen a él, sino que se encuentran incorporados otros elementos relaciones con los intereses y aportes de los participantes y la tradición. Uno de los que las entrevistadas daban más importancia era al altar y demás símbolos que daban significado al momento. En la casa donde se celebra la reunión, se pone un altar, que incluye figuras religiosas, elementos de la naturaleza y alguna imagen relacionada con el tema a tratar:

Entonces les pedimos, “pongan unas fotos de mujeres que representen algo para ustedes, puede ser alguien de la comunidad o puede ser de otro lado, puede ser Digna Ochoa o puede ser Rigoberta Menchú, qué sé yo. Una mujer que para ustedes represente eso”. Y ponen su altarcito, su vela, sus flores, su Cristo o una cruz nada más, la Virgen de alguna forma, y demás y ya está. (Rosa)

Además, por lo general al principio, se realizan cantos, alabanzas u oraciones. Los cantos están relacionados con el tema, y las oraciones que se hacen son “muy sentidas”, es una “plática con Dios”.

Los animadores también introducen materiales que ellos diseñan o preparan especialmente para la sesión. A veces se refirieron a esto como “recursos didácticos”, y pueden ser imágenes, música, recortes de periódico, hacer obras de teatro o dramatizaciones. Dos recursos importantes pueden ser el periódico *La voz de los pedregales*, que ya describimos anteriormente, y los diferentes textos o libros que se han escrito especialmente para las CEBs o sobre Teología de la Liberación.

El método de “ver, pensar, actuar” ha tenido mucho éxito, y ha sido una de las claves para mantener el trabajo en las comunidades a lo largo de tantos años. Es un método lo suficientemente definido como para dar estructura y sistematización a las reuniones, pero también es totalmente flexible en cuanto a contenidos. Esto ha permitido que las comunidades evolucionen con los tiempos, ya que se ven obligadas a mantenerse actualizadas. Se menciona que ha permitido leer y reflexionar la Biblia a partir del contexto, no como algo lejano (Rosa). También ha ayudado a algunos a estructurar su forma de pensar y tomar decisiones (Ceci). Otra de sus virtudes, comenta Ceci, es que te permite ponerte acercarte a los demás, ponerte en contacto con la humanidad del otro. Se ha llegado a usar exitosamente en reuniones de naturaleza más organizativa, de 100 o 200 gentes (Chuche). Es importante la observación que hace Fuentes, que dice que este método no puede entenderse de forma lineal, “como si cada momento estuviera

separado del siguiente, o en secuencias aisladas. El método funciona en la práctica de un modo dialéctico.” (Fuentes, 1995:226)

### *Contenido*

El contenido de estos procesos estaba conformado por básicamente dos bloques: los “temas” y la lectura de la Biblia. Los temas eran elegidos sobre todo por los jesuitas, y Julieta considera que siempre fueron muy vanguardistas, y partían del análisis de la realidad y la perspectiva de los derechos humanos, “muy aterrizado en la tierra, quiero decir en la realidad, la opción por el pobre y ese toque era el que ellos daban” (Julieta).

Los pasajes a leer de la Biblia los elegían los animadores, apoyados entre todos durante la reunión de animadores. Para personas que nunca habían leído por ellos mismos la Biblia, el ejercicio de interpretarla de acuerdo a las experiencias personales, implicó una nueva manera de entender la religión. Significó un punto de referencia y legitimidad, así como de aprendizaje (“son lecciones de vida”, Ceci). A varios incluso los llevó a adentrarse en la teología.

En referencia a los “temas”, a grandes rasgos implicaban hacer de la realidad el contenido a discutir y analizar. Esto podía materializarse de muchas maneras, desde lo más cercano como lo familiar (“salían cosas de violencia intrafamiliar, de violencia a la mujer, de abusos de todo tipo, verbales, sexuales, de mujeres que ya no querían tener hijos y sus maridos las obligaban, de dolores que habían de hijos que andaban en alcohol o en drogas”, Julieta), lo comunitario (“los análisis se hacían de exactamente lo que estaba pasando en la calle. Que si había una pandilla que se estaba haciendo, que si estaban robando”, Rosa), y lo laboral (“y hombres que traían lo que estaban viviendo en las fábricas y en sus talleres”, Rosa), hasta la recuperación de la historia local (“luego se les pregunta, en situaciones, por ejemplo, “¿y esto cómo se realizaba? ¿O cómo se organizaban antiguamente? ¿O cómo era la vida?”, entonces ahí viene todo lo que se rescata, “ah, pues así le hacíamos antes, con la abuela”, “o ¿cómo surgió la colonia, qué fue lo que más les impactó?”, y ahí viene toda la historia oral”, Tere) y la información sobre luchas en otros lugares del país o el continente. Por supuesto, se mencionó que uno de los grandes temas ha sido el género y la violencia de género, y Ceci mencionaba que actualmente se le da mucha importancia a la preservación del medio ambiente.

Es importante tener en cuenta que también estaba muy presente, como corresponde a su tiempo, el discurso y lenguaje marxista, sin embargo, Fuentes señala que

En la práctica de las CEBs se hace del marxismo un uso puramente instrumental, rechazando críticamente sus aspectos filosóficos incompatibles con una visión cristiana del hombre y de la historia, e incorporando algunas de sus indicaciones metodológicas que se han manifestado fecundas para la comprensión del mundo de los oprimidos. Entre ellas: la importancia de los factores económicos, la atención a la lucha de clases y el poder masificador de las ideologías. (Fuentes, 1995:232)

### *Intencionalidad*

En un primer momento, el objetivo de los jesuitas era principalmente religioso: “cómo presentar una cara diferente de la Iglesia” (Chuche). El conocimiento de la Biblia tenía la intención de vivir la religión de una manera más activa. La misma naturaleza de esta otra cara de la Iglesia está directamente relacionada con el que generalmente se enuncia como el objetivo de las CEB; “las CEBs poseen una intencionalidad más amplia, política, estratégica: LA TRANSFORMACIÓN DE LA SOCIEDAD” (Fuentes, 1995:223). Normalmente se expresa en términos sociales:

“Si las comunidades no entran y transforman la sociedad en la que se vive, no tiene sentido vivir en comunidad eclesial de base” (Rosa). Tere, como coordinadora nacional, nos lo explica más ampliamente:

La intencionalidad es que profundicen su ser y quehacer como pequeñas comunidades para fortalecer y consolidar sus procesos, el proceso local y no solamente local, sino con otros. Queremos lograr que tengan una propuesta alternativa desde sus propias realidades. La formación es formar agentes para cambio, ésa es la intencionalidad. También devolver lo que se les ha robado. La dignidad de hijos e hijas, el papel importante que tiene cada uno dentro de la comunidad, y aquí rescatamos que todos. (Tere)

En palabras de Salustio, el objetivo era que “a partir de nuestras vivencias y lenguaje propio estuviéramos conscientes de lo que pasa en la vida y de lo que nos toca hacer para lograr un cambio social” (Salustio, en: Fuentes, 1995:235). También se puede interpretar esa transformación en términos individuales y subjetivos (“Mi meta era como mi mamá me enseñó en las comunidades, provocar los milagros: que los ciegos vean, que los mudos hablen, que los tullidos anden”, Julieta), sin embargo no implica una contradicción ya que la idea es que estas personas transformadas impacten en la dinámica de la comunidad.

### *Estructura*

La estructura completa de las Comunidades Eclesiales de Base se organiza en tres espacios diferentes. El primer nivel es la comunidad en sí, el momento en que un grupo de vecinos se reúne a discutir sus experiencias y problemáticas colectivas, y usan la Biblia para reflexionar al respecto. Estas reuniones se hacen una vez a la semana en la casa (el espacio que esté disponible: sala, cochera, hasta la calle) de uno de los compañeros, sin tono de obligación, sino “quien pueda recibir”. Se puede ir rotando; tres veces en una casa, otras tres en otra, etc. Como mencionamos anteriormente, el número de comunidades de la Iglesia de la Resurrección llegó a ser muy grande y se dividieron en tres sectores. Cada comunidad está formada de entre 5 y 40 vecinos (normalmente unos veinte), y un animador, quien cumple la función de coordinación y otras que iremos describiendo.

Un segundo espacio es la reunión de animadores. Una vez a la semana los animadores de todas las comunidades se encontraban en la Parroquia de la Resurrección, donde “se les da el tema”, es decir, se comparte el tema elegido en la Asamblea Regional y se discute al respecto para que cada animador sea capaz de desarrollarlo en su comunidad. De esta manera, todas las comunidades tratan la misma temática cada semana, pero cada una de manera diferente. También se comparten cantos relacionados con el tema. Es un espacio importante de formación de los animadores, ya que ahí se encuentran los nuevos con los experimentados y se comparten herramientas, consejos, experiencias, etc. Cuando se trabaja por sectores, los animadores se reúnen según su sector. Las reuniones de animadores son autónomas entre ellas en cuanto a su organización, procesos, proyectos, métodos y actividades (Fuentes, 1995:215).

Por último, hay una Asamblea Regional de Representantes, donde se planea el trabajo más a largo plazo y a nivel ciudad, a partir de una lectura de la realidad (Fuentes, 1995:215). En ocasiones también hay procesos de formación para los animadores, como cursos. En este espacio se juntan los diferentes sectores.

### *Papel de las CEBs en la colonia*

Las CEBs han jugado a lo largo de los años un importante papel en la colonia. Tere pone hincapié en que en la Ajusco ya hay muchos años de trabajo que hay que rescatar y seguir adelante. En términos de aprendizajes, fueron muy valoradas las habilidades propias del ejercicio de las comunidades, como el hablar en público o leer la Biblia. Incluso se mencionan en varias ocasiones casos de personas que aprendieron a leer y escribir, “es interesante cómo mujeres que no sabían leer ni escribir, por leer en el grupo aprendieron” (Tere).

Fueron muy importantes los aprendizajes religiosos. En general, se dejó atrás una concepción rígida y jerárquica del catolicismo, para acercarse a la Teología de la Liberación, donde la religión es una práctica más activa y social. Se habla de una comprensión e identificación con el evangelio de Jesús (Salustio), y por supuesto de una lectura interpretativa de la Biblia, “y bueno, era que se hacía la gente combativa, pero porque daba de lo que se leía en la Biblia” (Rosa). La religión se vivía en comunidad, y esto acercó aún más a las personas a la religión, Quetita incluso había dejado de ir a la Iglesia, hasta que se involucró en esta nueva forma.

Además, muchos mencionan aprendizajes con respecto a su propia personalidad y la de los demás, como desarrollar compromiso, entrega, tolerancia y responsabilidad.

A muy grandes rasgos, se podrían identificar dos tendencias: por un lado, quienes aprendieron a pararse y decir lo que pensaban<sup>44</sup>, y por el otro, quienes aprendieron a sentarse y escuchar lo que otros tenían que decir<sup>45</sup> (desaprender, lo llamaron algunos). De una manera u otra, algo en las reuniones semanales “cambiaba la forma de ser de la gente” (Chuche). Y todos coinciden en que ese cambio siempre fue hacia mejor: “Yo te lo digo por mí, yo sí he cambiado. A lo mejor no tanto como quisiera, pero sí he cambiado” (Ceci), comparte Ceci, quien menciona que tiene una personalidad impulsiva, pero ahora usa los pasos de la metodología antes de actuar. Julieta menciona que es precisamente el modelo lo que “empezaba a cambiar a las gentes, no porque fueran otras, sino me parece el cambio consistía en que las comunidades te van educando a fortalecer tus talentos y lo que cada quien traiga”.

Aunque el modelo no lo haga explícito, varios coinciden en que el cambio que se da en los miembros de las comunidades tiene que ver con el conocimiento del sí mismo como humano:

Yo creo que lo importante es que nosotros como seres humanos tenemos que aprender en primer lugar a conocerse a sí mismo. (Salustio)

Entonces llego aquí, llego a la comunidad y es desde reconocerte primero como un ser humano, y como un ser humano con necesidades que nada tienen que ver con lo económico, con necesidades emocionales,

<sup>44</sup> “[Rosa] Era una mujer segura, libre, había transitado feliz en la fe, la empecé a ver con un liderazgo que yo no conocía de ella” (Julieta)

“decíamos que se hacían los milagros porque las aquellas mujeres tan sumisas, calladitas, que apenas si se destapaban el rebocito para poder ver porque no tenían permiso de nada, no ya después levantaban su manita “pues yo pienso que dice la Biblia así y así y así, y a mí me está pasando eso y yo puedo”. Pues decíamos los mudos hablan, los cojos que nunca habían salido de su casa... los cojos andan, los ciegos ven, y decíamos que se hacían los milagros. Los milagros verdaderamente se hacían en las comunidades.” (Rosa)

<sup>45</sup> “Me enseñaron a escuchar, yo nunca me hubiera imaginado sentarme a escuchar a una viejita. (...)Para mí fue un aprendizaje convivir con personas de otras edades” (Julieta)

“yo nunca había visto la vida de tantos ángulos, había quienes ya hablaban de sus nietos, y había monjas y curas que compartían la vida como un ser humano, eso también me atrapó de las comunidades.” ( Julieta)

“ he tenido que realizar un cambio bastante importante en mí, como persona, desde mi manera de pensar. Es decir, yo siempre fui muy impositiva” (Ceci)

con carencias, tienes defectos, bastantes, reconocerte tus defectos, y en base a ese conocimiento que tienes hacia ti mismo y a esa aceptación, empieza el cambio. (Ceci)

Según Salustio, la vocación de las comunidades por formar organizaciones era lo que le permitía “despertar conciencias”. Para Tere, tenía que ver con que el espacio cumplía a la vez funciones de formación, organización y convivencia. En ese sentido, es muy importante el papel que cumplían creando sentimiento de comunidad, ya que en ese espacio “se compartía la palabra, se compartían las ideas, se compartía el pan, se compartía todo” (Chuche), lo cual llegaba a tener efecto incluso en el trato entre vecinos.

La colonia llegó a caracterizarse por ser una “comunidad con propuesta”, ya que es un rasgo que el modelo enfatiza:

Porque cada comunidad empezó a tener un propio proyecto y empezaron a luchar por su propio proyecto y a construir en libertad. Y es algo muy poderoso porque no tenían que estar todas las comunidades juntas con un líder diciéndoles qué hacer, sino que este modelo permitió que cada comunidad, dependiendo de los talentos que tenía, empezaron a construir y a caminar en libertad. (Julieta)

Esto ha permitido que se le den soluciones a problemáticas concretas, aunque, como dice Tere, “todavía falta mucho”.

Las CEBs también cumplieron un papel interesante en vincular a los vecinos con otras regiones del país y otros sectores de la población. Al ser parte de una estructura tan vasta como la Iglesia Católica, las CEBs tienen la oportunidad de realizar encuentros regionales y nacionales, además de entrar en contacto con experiencias paralelas en otros países del continente (Salustio incluso viajó a Nicaragua en tiempos de revolución con curas de la Teología de la Liberación).

Además, se desarrolló mucha solidaridad y redes de apoyo con grupos de los estados de la República, y tal como indica el método, se emprendieron acciones de solidaridad: “nosotros apoyábamos a los hermanos que venían de Oaxaca, a los hermanos que venían de Chiapas, que venían de Guerrero, íbamos a llevarles de comer, íbamos a las marchas, a las manifestaciones” (Salustio). Era recurrente que grupos de campesinos tuvieran un espacio para llevar información a los grupos, “también viene uno que nos expone un lugar, “nosotros somos campesinos que estamos luchando porque nos han quitado el agua, porque se la llevaron para unas empresas que están haciendo allá en nuestro pueblo”. Y luego vienen otros que nos vienen a decir todo lo que está pasando en las minas que se están haciendo en Guerrero “ (Rosa).

También se tejió relación con el sector obrero, principalmente porque muchos de los hombres que vivían en la colonia trabajaban en fábricas, y Rosa comenta que ellos llevaban las reflexiones de la comunidad a sus espacios de trabajo.

Podríamos hablar entonces de los alcances de las CEBs en la colonia Ajusco en tres dimensiones: la religiosa, la personal y la política.

En la religiosa, ya se ha descrito a grandes rasgos la transición hacia un catolicismo de la acción y de la lectura crítica de la Biblia. Como Salustio dice, “tenemos que imitar al Jesús vivo y las comunidades de base nos dieron un empujón tremendo”.

En los alcances personales, hablamos de los cambios en la personalidad y la forma de desenvolverse en comunidad. Es un componente común en las prácticas de las CEBs, en las que se va cambiando la “mentalidad oprimida, el automenosprecio, la falta de confianza en sí mismo” (Fuentes, 1995:228). Por lo que mencionaron los entrevistados, son importantes los principios éticos que forjó en los individuos. Julieta, al haber vivido el proceso desde la juventud, puede

identificar cómo lo que aprendió en las comunidades tuvo efectos en su vida universitaria y profesional:

Yo te puedo decir probablemente que gracias a las comunidades rechacé al menos tres ofertas importantes de trabajo, importantes de dinero, que yo decía “yo no puedo hacer esto”, mi opción era por el pobre, y entonces a mí los primeros que me buscaron fue (...) Y me siento muy libre. Si no hubiera sido por las comunidades yo no hubiera tenido esa conciencia. (Julieta)

Además, ella ha usado el modelo para trabajar con grupos, con una perspectiva de su disciplina profesional.

Y en términos políticos, la misma Rosa dice: “Yo no sé si se pueda separar algún día lo que fue el trabajo de la gente normal y lo que fue el trabajo de las comunidades”. Chuche menciona que “la formación de las comunidades sirvió como base política” para el desarrollo del movimiento en la colonia. Chuche también nos comparte el sentimiento que se extendía en las CEBs durante la época del MUP: “el cristiano no es el que está en la Iglesia, es el que entiende lo que es la fraternidad y el que sale a los problemas y se enfrenta a los problemas”.

La relación de las CEBs con el MUP se basaba básicamente en que estaban conformados por mayoritariamente los mismos actores. Los jesuitas tenían papeles clave en la exigencia de tierra y servicios, y los vecinos interesados en organizarse en comunidades tenían también un perfil de movilización y organización política. El objetivo explícito tal vez no tenía que ver directamente con ese movimiento popular en específico, pero de forma natural las comunidades servían como un espacio de reflexión sobre lo sucedido en el movimiento. También participaban en las movilizaciones y organización bajo la identidad de comunidad.

Las comunidades eclesiales, que eran muy participativas. En todas las broncas, en todo, estaban metidos ellos. Eran comunidades eclesiales muy vivas por todo el movimiento propio de las comunidades eclesiales, pero también por todo el movimiento político y social de la colonia. (Chuche)

Como se ha mencionado, las CEBs fueron una pieza central en la movilización de la colonia para que hubiera “pavimento, luz, agua, la regularización de los terrenos, la organización para la seguridad, la seguridad en las calles” (Julieta), así como “una participación social y política para asuntos públicos” (Julieta). La colonia Ajusco también participó en el Movimiento Independiente de los Pedregales, encabezado por el jesuita David Fernández.

Vale la pena hablar de los obstáculos y dificultades con los que se ha encontrado el movimiento de las CEBs en la colonia Ajusco, porque nos permite entender mejor su desarrollo y su posición en un marco más amplio.

En primer lugar, a pesar de ser un proyecto desde la Iglesia, en realidad era una minoría dentro de ésta quienes lo impulsaban. Quienes no simpatizaban con la Teología de la Liberación, se opusieron a él activamente o simplemente por omisión. Este freno venía desde todos los niveles de la institución. Chuche opina que Juan Pablo II (quien fue papa entre 1978 y 2005) “le dio en la torre” a la Teología de la Liberación y las CEBs. Al Obispo del momento tampoco “le hacían mucha gracia” las comunidades, y los hermanos lasallistas que también trabajaban en la colonia le decían a la gente que tuvieran cuidado, que los jesuitas eran peligrosos, terroristas y comunistas. Hay personas dentro de la misma comunidad que las rechazan o por su vocación religiosa, o por “no respetar la fe”.

Rosa señala que también es importante la delimitación territorial que hace la institución eclesiástica en la ciudad, que redujo al campo de acción de los jesuitas, alegando que se debían restringir al área de su parroquia.

Con los años, los jesuitas que arrancaron el proyecto fueron dejando de tener presencia en la Parroquia, debido en parte a sus principios de no generar dependencia. Los curas que los sucedieron no tenían los mismos intereses ni personalidades, y no se enfocaron en apoyar las comunidades, de acuerdo con Rosa porque “hay que trabajarle mucho” y no estaban dispuestos.

El proceso de debilitamiento del movimiento de la Teología de la Liberación fue paralelo a la crisis de ideología que sufrió la izquierda a lo largo de los ochenta y noventa, cuando el sentimiento de desilusión creció al ver fracasar los proyectos socialistas. Actualmente, varios de los entrevistados también achacan la falta de interés y acción política en la influencia de las tecnologías digitales y los medios de comunicación.

Además de estos elementos externos, también ha habido factores dentro de las mismas comunidades y su funcionamiento que han dificultado el desarrollo de sus objetivos. Uno de éstos, que de alguna manera es menor pero que se vive cotidianamente, tiene que ver con la interacción y participación de los vecinos en las comunidades. La timidez, desconfianza o inexperiencia de las personas hacen difícil conseguir una de las bases metodológicas de las comunidades: la participación. Es una situación a la que se enfrentan los animadores y generan los recursos que pueden para superarla.

Otro problema en términos metodológicos es el no llegar al momento del “actuar”, lo que hace que los principios de las comunidades no estén realmente presentes:

Siempre nos decían que en el “actuar”, algunas comunidades no llegaban porque se detenían mucho en las opiniones y lo más importante... me recuerdo que nos hacían mucho hincapié los que nos daban la sesión general, que no terminaríamos siendo comunidades que nos reuníamos a beber café, porque siempre había un momento de compartir, pero como ya se hacía tarde, le dejábamos muy poco tiempo al actuar, que era la parte más importante de los acuerdos y ya nos dedicábamos a tomar café. (Julieta)

Finalmente, uno de los grandes obstáculos del proyecto de las CEBs, es un síntoma de algo tan amplio y fuerte como la mentalidad de la gente en cuanto a las jerarquías establecidas. La idea de que siempre los curas tienen la razón está totalmente enraizada en nuestras sociedades, lo cual choca con los objetivos y principios de las CEBs, que parten del reconocimiento e importancia de los saberes y reflexiones de todos, sin importar si eres sacerdote o laico. Julieta nos relata cómo es tan difícil deshacerse de esa estructura:

Me parece que eso ya lo teníamos superado. Si llegaba el cura “ah, chido que llegaste hoy, bienvenido”, como cualquier otro. Pero también la gente es bien chistoso, pero reaccionan siempre a... si un cura quiere hacerse el centro, la gente reacciona y no importa que ya hayan pasado por comunidades eclesiales de base, reaccionan, y si el cura quiere ser el centro de la discusión lo logra (...) La gente, aunque ya haya pasado por comunidades, sucumbía ante eso. (Julieta)

### 3.2.3 Comunidad Educativa Integral Pioneros del Ajusco

Como hemos mencionado anteriormente, la situación de la colonia en los años setenta era todavía muy difícil, debido a la falta de infraestructura y servicios. Sin embargo, ya se habían establecido dinámicas sociales organizativas, y se llevaban a cabo diferentes tipos de proyectos colectivos, como cooperativas de consumo y actividades culturales. Debido a la estructura familiar que implicaba la vida urbana, las mujeres necesitaban salir a trabajar. Las que no trabajaban, de todas formas tenían que salir por tiempos prolongados para lavar ropa o conseguir agua (Esther). Además, ellas fueron actrices particularmente activas durante las movilizaciones por exigencia de servicios, lo que implicaba pasar mucho tiempo en marchas o en oficinas delega-

cionales. Uno de las problemáticas que esta situación representó fue la necesidad de dejar a los niños que no iban a la escuela, solos en casa:

Había muchas mamás que se iban a trabajar y dejaban a los hijos porque en ese entonces no había kínder o preescolar o escuela para los niños menores de tres años.(...) Entonces se quedaban los niños de cuatro, tres, dos, un año se quedaban en casa y las mamás los dejaban encerrados porque pues no había otra. Las casas en ese entonces como te digo eran de cartón y eran de... las estufas eran de petróleo, entonces hubo muchas quemazones en ese entonces y como estaban encerrados los niños, se quedaban encerrados y muchos niños murieron quemados. Murieron también picados porque había muchos animales aquí y había muchas serpientes y tarántulas.” (Alejandra)

“Pero era mucho peligro porque dejábamos a los hijos encerrados, nos íbamos a lavar y dejábamos... si nos íbamos a las ocho de la mañana ya desayunados los niños, llegábamos aquí como a las dos de la tarde, y los niños ya tenían hambre. O se salían y peligraban caerse en una cueva o caerse en las piedras y lastimarse. Por eso surgió este movimiento. (Esther)

El cuidado de los niños se vuelve una necesidad general, por lo que se empiezan a formar grupos para atenderla, “era la necesidad, no había otra alternativa”, dice Rigoberto. Estos grupos estuvieron impulsados y acompañados por los jesuitas de la Parroquia, así como grupos de profesionales que realizaron investigación y ofrecieron cursos de formación. Este conjunto de actores dio las bases para que la intención trascendiera el puro cuidado de los niños: “ nosotros queríamos que ya no hubiera más quemados, ni picados y que aprendieran algo en vez de estar encerrados. Algo, no sabíamos... bueno, yo creo que sí sabíamos: como tener una propia identidad de cada uno de las personas” (Alejandra). A partir de los ochenta se fundaron en la zona sur de la ciudad al menos siete preescolares comunitarios (Esparza, 2005:100) entre ellos el que actualmente se llama Comunidad Educativa Integral Pioneros del Ajusco, que se puso en marcha en 1982.

Aún en 1999, en México permanecía un problema de cobertura en la educación preescolar, con preescolares sólo para “un poco más de la mitad de los niños de 5 años, y para menos de la mitad de los de 4 años” (Pérez, *et al.*, 1999:20). Pérez *et al.*, consideran que los mayores obstáculos son “la falta de recursos económicos, de disponibilidad de maestros para trabajar en zonas altamente deprimidas, y el “poco interés de los padres”.” (Pérez, *et al.*, 1999:11) Es especialmente interesante la segunda razón mencionada, que es uno de los razonamientos contra los que la Educación Popular pretende luchar:

Debe mencionarse la gran limitación que ocasiona el convencimiento de muchos educadores sobre las pocas posibilidades que tiene el trabajo con las poblaciones marginadas, y que está confirmada, de alguna manera, por una variedad de instrumentos de diagnóstico que la catalogan como una población “disminuida” psicológica y socialmente, ante lo cual se le imponen pautas de comportamiento y razonamiento desfasadas de su realidad concreta. (Pérez, *et al.*, 1999:11-12)

La comunidad de la Ajusco fue muy activa durante el Movimiento Urbano Popular, y quienes pertenecían al CEIPA también eran militantes en éste. Es muy interesante la investigación que hace Esparza (2005) sobre la experiencia de mujeres que gestionaron preescolares populares en los setentas y ochentas en la Ciudad de México, enmarcadas en el MUP. A partir de ella pudo encontrar los diferentes procesos y factores que se involucraron al crear el discurso y práctica de los preescolares populares:



Desde la cultura política del MUP, con la izquierda maoísta de la ciudad de México, la teología de la liberación -tan importante a las metodologías de educación popular-, el feminismo popular inserto en el MUP, o la educación activa Freinet y Montessori. (Esparza, 2005:76-77)

Finalmente, es importante reconocer que esta experiencia se sitúa en el cruce de dos tensiones que se vivieron durante el MUP. Por un lado, la situación de contradicción de las mujeres en el MUP, del que formaban la mayoría de la fuerza y el trabajo, pero se enfrentaban con grandes obstáculos para posicionar sus intereses y luchas de género. Por el otro, la situación que describe principalmente Sevilla, refiriéndose a que el trabajo cultural nunca tuvo un lugar prioritario en la organización, y por lo tanto, mucho menos los esfuerzos educativos permanentes como los preescolares:

El problema al que se enfrentaron estas mujeres al participar en los “movimientos populares y democráticos” fue que debían subsumir sus intereses de desarrollo personal -en este caso como maestras- a las necesidades de una organización política que finalmente nunca incorporó el trabajo de la educación preescolar -al igual que en el proceso de institucionalización por la SEP- como fundamental y determinante de su lucha ideológica. (Esparza, 2005:101)

Sin embargo, fueron decenas los preescolares comunitarios o populares fundados en esa época (Esparza, 2005:100), demostrando la importancia de su trabajo para el movimiento y mucho más allá del movimiento:

Por otro lado, se ha demostrado que la educación preescolar puede ser un espacio en el que el educador y las familias trabajen para la mejor de las condiciones de vida en las que el niño se desarrolla. Esto sólo puede darse en la medida que se entienda a la educación como una actividad en la que se trabaja para comprender y transformar las condiciones en las que se vive, en la que se educa no a un niño abstracto, sino al que llega a la escuela sin bañarse y sin desayunar. (...) En síntesis, creemos que la educación preescolar puede servir como un espacio de reflexión y trabajo para mejorar las condiciones de marginalidad en la que el niño y familia se desarrollan. (Pérez, *et al.*, 1999:21)

Actualmente, Alejandra y Rigoberto ven al CEIPA en una etapa terminal, debido a la falta de apoyo de las instituciones. Reconocen que ha sido un muy valioso recorrido, y siguen en contacto con egresados que han realizado hasta estudios de posgrado.

A título personal creo que es tristemente la etapa terminal de un proyecto que ha funcionado más de treinta años, que tiene entre sus egresados gente que está haciendo en este momento estudios de doctorado, o sea no solamente de licenciatura, sino de la primera y segunda generación, gente que logró terminar una carrera. Pues ésa es la situación en este momento. Casi casi es un trabajo ya por orgullo personal y familiar, básicamente, porque no hay condiciones, al contrario, toda la parte del gobierno se ha venido cerrando a la posibilidad de reconocer, de financiar o de otorgar cosas. (Alejandra)

### *Formación de Educación Integral Popular*

Para establecer el CEIPA, las y los fundadores se formaron en diferentes espacios, el principal fue la Asociación Civil Educación Integral Popular. La formación con EIP duró un año. Educación Integral Popular se formó a partir del interés de un grupo de mujeres por llevar el método Montessori a colonias populares de diferentes ciudades del país. Para hacerlo, consultaron a diferentes expertos y se formaron en análisis de la realidad, y por supuesto, en las ideas y propuestas de María Montessori. Mari Carmen relata:

Antes de hacerlo [insertarse en la colonia], habíamos consultado te digo a educadores, a pedagogos, a teólogos, a los sacerdotes que estaban ahí, a la gente que había trabajado, a las mismas personas que dentro de la comunidad tenían más influencia. Sí fuimos cuidadosos y sí hicimos una metodología para entrar no nada más como salvadores de nada, sino a aprender. (Mari Carmen)

Empezaron contactando familias, contando con el apoyo y experiencia de los jesuitas, primero invitando a que llevaran a los niños a su Centro de Educación Integral, y poco después para crear grupos de interesadas en formarse como educadoras.

La motivación de este grupo de mujeres estaba relacionado con “responder a todo el movimiento eclesial y a todo el movimiento que en ese momento era muy fuerte de servicio a los más necesitados” (Mari Carmen). El año del golpe de estado a Allende en Chile, 1973, fue decisivo para ellas, porque “eso con todo lo que rodeaba en ese momento el movimiento popular pues dijimos “tenemos que hacer algo”, y con qué tenemos que hacer algo, pues con los niños, que es la herramienta que tenemos, y así empezamos” (Mari Carmen).

Las mujeres que conformaban EIP se habían conocido por su interés y formación en el método Montessori, aunque habían estudiado diferentes carreras, como psicología y educación. Mari Carmen nos cuenta que “ nuestro grupo era un grupo que estudiaba, estábamos haciendo una investigación, un grupo que se sometía a la crítica, un grupo que dialogaba con las personas que estaban ahí, pero obviamente era un grupo humano” (Mari Carmen). Algunas mujeres que trabajaron con ellas las recuerdan como personas muy sabias y entusiastas.

El objetivo de EIP era crear sistemas de educación preescolar en comunidades populares y preparar a las educadoras que lo sostendrían. Siempre estuvo en su horizonte dejar el espacio cuando las nuevas educadoras estuvieran preparadas, y así lo hicieron. Lograr esto implicaba además otras dimensiones, como el trabajo con la autoestima y la valoración por la colonia y quienes la conformaban.

La elección quiénes serían las futuras educadoras, la hicieron entre las mamás de las familias que se fueron acercando, invitando a quienes tenían más capacidad, interés y compromiso, “las montessorianas buscaron a mamás principalmente porque sabían, bueno creían, sabían que de alguna manera el tener hijos, podían interesarse de cómo educarlos” (Alejandra).

Este fue un proceso de formación bastante centrado en el contenido, pero con un importante componente de transformación de ese contenido. La idea original era transmitir los principios y técnicas del método Montessori, pero las exigencias de la realidad, las investigaciones y las reflexiones fueron obligando a las educadoras a introducir cambios en lo que se consideraría el método tradicional. Ni siquiera tuvieron el reconocimiento de la Asociación Montessori de México, y tampoco les interesaba, ya que lo consideraban muy cerrado. Sin embargo, el método trabajado sin duda se seguía considerando Montessori, porque se identificaba con sus principios originales: “lo importante de Montessori era como una visión del niño, una visión de la persona, que está muy lejos de lo que se piensa de Montessori” (Mari Carmen). Lo central era equilibrar el desarrollo del niño, para lo que se le daba mucha importancia a la alimentación y el juego, pero también se incorporaron las costumbres y fiestas de la colonia.

La cuestión de los materiales es muy característica del trabajo de EIP, ya que se dieron a la tarea de “traducir” la propuesta de Montessori a la realidad de las colonias populares y con objetos accesibles. También modificaron algunas de las lógicas del método:

Porque en Montessori todo se enseña no con palabras, sino que el niño tiene un material, pero le enseñas a hacerlo dándole un modelo, una presentación, “así es una forma de hacerlo”, y entonces el niño lo hace. Con el tiempo fuimos cambiando hasta esa forma, y entonces en vez de decirle al niño “mira, ésta es una forma de que puedes pasar un líquido de una parte a otra, le dábamos el material y le decíamos “hazlo,

¿cómo lo harías?”, que es totalmente distinto, que tiene que ver con un modo de percibir el aprendizaje totalmente distinto. No es “me copias, o ves” sino, “haces, y luego yo te puedo decir de qué otra manera lo puedes hacer”. Entonces esa forma la fuimos cambiando, y la fuimos transmitiendo también a las educadoras. (Mari Carmen)

En el tema de la lectoescritura, se alejaron de la propuesta montessoriana y trabajaron a partir de las investigaciones de la doctora Emilia Ferreiro y demás.

La metodología que se usó para llevar a cabo la formación fue trabajar en varias etapas, con la idea de ir construyendo herramientas que permitieran a las educandos convertirse en educadoras autosuficientes.

En primer lugar, el equipo de EIP realizó una investigación (que no tuvo un punto final, sino que se integró al resto del trabajo) para conocer las dinámicas, costumbres y formas de la comunidad en su cotidianeidad, ya que es una de las bases de la propuesta pedagógica de Montessori. Como ya mencionamos, esto implicó cambiar ciertas concepciones para que pudiera ser verdaderamente pertinente al contexto. Este proceso tuvo que ver con el enfrentarse e integrarse a la colonia, establecer una relación cara a cara: “nosotros íbamos con las personas de la comunidad y decíamos “¿cómo barres, cómo lavas?” Porque en Montessori es todo como muy hehecito, muy bien... Y lavaban trapitos que estaban limpios, y pues es muy bonito que el niño lave trapitos, pero decíamos “tiene que ser mucho más vivo”” (Mari Carmen). De acuerdo con Pérez, *et al*, esta práctica es necesaria para generar el currículo de un preescolar popular: “La comunidad debe tener la oportunidad de descubrirse como sujeto que educa, partiendo de su realidad, a la cual cuestiona para transformarla” (Pérez, *et al.*, 1999:190).

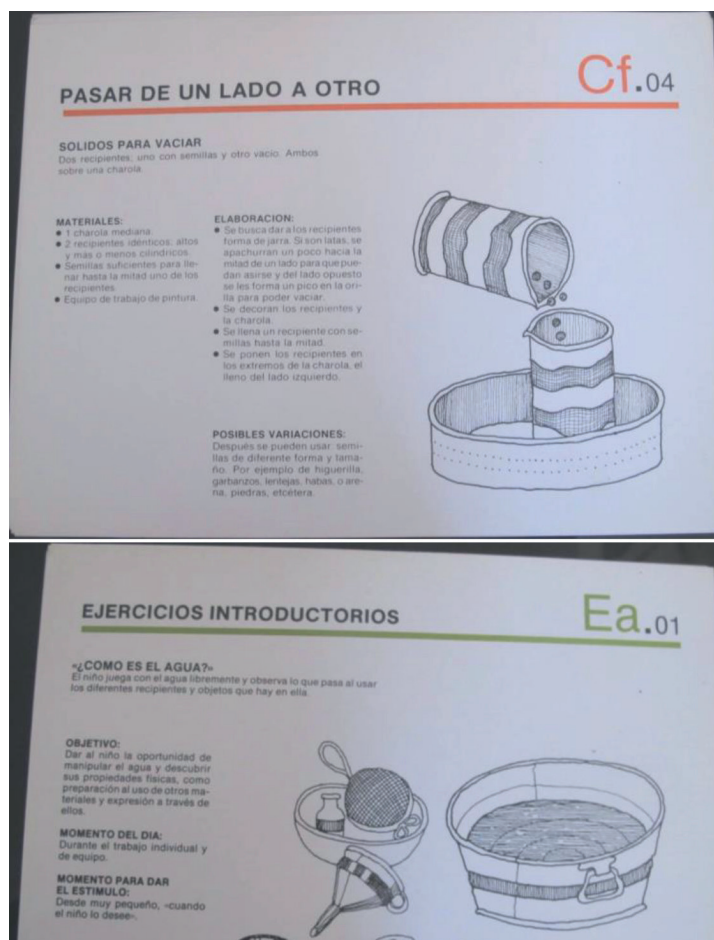
Cuando ya estuvo reunido el grupo que recibiría la formación, el primer momento fue teórico, alrededor de las temáticas de la educación y la visión de Montessori. Las mismas educandas reconocen que le fueron dando sentido a esto en el momento en que se empezó a trabajar con temas concretos de su contexto, en el que se hizo un análisis de su realidad y se identificaron sus necesidades.

La formación concreta en cuanto al método tuvo que ver con herramientas concretas, que a partir de cierto momento empezaron a trabajarse a través de fichas:

Teníamos fichas para la formación, entonces todo el método que era el trabajo de grupo, el trabajo individual, el desarrollo del niño, te estoy diciendo así de memoria, pero eran un montón, el grupo, es decir el manejo de grupo de nosotros y el manejo de grupo con los niños y todo eso lo teníamos en fichas, en fichas que tenían un objetivo, que tenían las ideas principales, tenían un desarrollo. (Mari Carmen)

Las fichas permitieron mantener una buena sistematización, que hizo que cumplieran su función inicial y luego apoyaron a las nuevas educadoras para reproducir la formación recibida ahora como formadoras: “toda la formación que dábamos la dábamos de forma muy concreta, que ellas tuvieran los elementos para repetir y para formar, y sí lo hacían muy bien” (Mari Carmen).

El proceso de formación se fue convirtiendo en uno de acompañamiento y retroalimentación mutua, que se integraba al trabajo con niños y generaba redes de comunicación y crítica. De acuerdo con Huidobro, este formato de formación es recurrente: “Los promotores (coordinadores, monitores...) suelen recibir una capacitación inicial, a través de un período corto, que es seguido por una capacitación en la acción misma a través de “talleres”, jornadas o reuniones de coordinación (semanales o mensuales) en los que se analiza la práctica, se sistematiza la experiencia y se prepara -en grupo- la acción futura” (Huidobro, 1982:80) Además, este modelo tiene énfasis en el manejo de material (fichas) e incorpora espacios de análisis de la realidad.

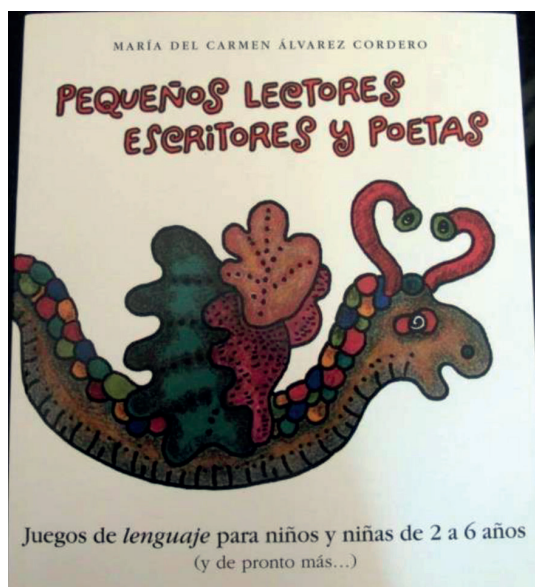


Formato de las fichas creadas por EIP. Publicadas en la recopilación Juegos, juguetes y estímulos creativos (4 tomos)

Como ya mencionamos, el equipo de EIP se dio a la tarea de “traducir” el material Montessori a uno accesible y pertinente para la comunidad que lo iba a usar. Esto implicaba, por un lado utilizar materiales reciclados (“nos íbamos a los basureros a conseguir cajas, latas, porque nuestro material, (...) antes era de latas pintadas y así bonitas para que los niños trabajaran” Alejandra; “pues íbamos a la basura, sacábamos las latitas, los frascos, las cajitas de zapatos, todo lo que hubiera, se lavaba, se enderezaba, se pintaba y se empezaban a hacer los materiales. Las camisetas viejas, se cortaban, se hilvanaban y eran los trapitos para secarse las manos” Esther), como introducir objetivos correspondientes a la vida cotidiana en la colonia (“veíamos que la gente cargaba en botes el agua porque no había agua corriente. Y entonces les hicimos a los niños algo para que cargaran su agua” Mari Carmen).

Los alcances del trabajo de EIP en la colonia Ajusco se pueden identificar en diferentes dimensiones. Siempre es importante resaltar cómo este tipo de procesos tiene para empezar impactos en la vida y personalidad de quien está involucrada en ellos. Mari Carmen relata cómo pudo observar la transformación de las mujeres que formaron, contando casos de mujeres que

llegaban “con la autoestima en el piso” y se fueron convirtiendo en personas seguras de sus capacidades y con respeto por sí mismas.



Pequeños lectores, escritores y poetas, publicación realizada a partir del trabajo de EIP.

Cambió la vida de Esther, cambió la vida de Ale, cambió la vida de nosotros, la manera de ver la realidad, sí, yo creo que sí hubo cambios importantes (...). Pero creo que el movimiento mismo, la formación misma, el trabajo mismo con niños en zonas populares sí cambió vidas. (Mari Carmen)

En ese sentido, sin duda hubo un cambio en la concepción y práctica de la docencia (“cuando no teníamos formación era el árbol verde tiene que ser verde, porque así son todos los árboles, hoy no, el árbol es de muchos colores” Alejandra), lo cual tiene importantes implicaciones en la experiencia de los niños y niñas que serían formados en el preescolar comunitario. Además, como ya mencionamos antes, esta formación no se quedó sólo en el trabajo en la colonia, sino que las educadoras formadas en EIP reprodujeron la experiencia: “Porque sentíamos, sentimos también, que lo que hemos aprendido de Educación Integral Popular, (...) nos dio los elementos necesarios como para multiplicar nuestra experiencia” (Alejandra). Mari Carmen también compartió que del trabajo realizado en Ajusco y otras colonias populares, resultaron varias publicaciones, que recopilan las técnicas desarrolladas en esos grupos, como “Pequeños lectores, escritores y poetas”. Otro ejemplo es “De uno y de otro”, que se hizo en conjunto con el grupo que trabajaba en el preescolar Nezahualpilli.

De entre las dificultades que Mari Carmen identifica en el proceso vivido, menciona los retos constantes que implica trabajar en equipo teniendo en cuenta las subjetividades y trayectorias de todos los involucrados, así como lo difícil que es sostener un proyecto educativo sin en ocasiones repetir prácticas tradicionales, normalmente debido a la presión exterior de los padres y la sociedad.

### *CEIPA como espacio educativo comunitario autogestionado*

En este marco, se reconoce el preescolar CEIPA como una respuesta autogestiva a la necesidad concreta de la gente, contando con una formación inicial de Educación Integral Popular.

Las educadoras principalmente recibieron su formación a través de grupos como el EIP, muchas siendo madres que no habían acabado la educación básica. Sin embargo, también contaban con egresados de normales y madres que se interesaban en el trabajo del preescolar y se fueron incorporando y se formaron ahí mismo; “fue como un proceso de selección natural de la gente que se fue quedando, filtrando, filtrando y especializándose y aprendiendo y repitiendo la experiencia” (Rigoberto). En este sentido, es un espacio muy especial debido a que todos los educadores son, de hecho, populares, pertenecientes a la comunidad, lo cual le permite generar procesos de participación más reales, además de que “se identifican más fácilmente con los participantes, logran mejor “comprensión” de la comunidad y mayor comunicación con ella, muestran más eficacia pedagógica” (Huidobro, 1982:79).

CEIPA concibe a sus educandos como sujetos activos e inteligentes, con la potencialidad de desarrollar valores y habilidades que les permitan vivir en colectividad. El perfil de los niños que atienden también ha cambiado con el tiempo, ya que originalmente eran hijos de trabajadores (albañiles, carpinteros, campesinos), y actualmente son hijos de profesionistas y universitarios.



Mural en el patio interior de ceipa

En términos del proceso en el aula, se consideran como guías que acompañan el desarrollo de los niños. El objetivo de su trabajo en el CEIPA “darles las herramientas necesarias a los niños para su vida” (Alejandra), en términos de autonomía, autoestima y solidaridad: “necesitamos gente decisiva, gente que esté clara, que razone, que piense, que sea humilde” (Alejandra). También se espera que la labor que se hace con los niños tenga repercusiones de transformación social más adelante: “porque creemos que es una alternativa educativa para transformar nuestro contexto, la comunidad en algún momento, yo sí no pierdo la esperanza de que gente que hemos formado sea gente que pueda transformar a nuestro país” (Alejandra).

Consideran que su método es Montessori, pero no porque se identifique con el modelo oficial, sino porque lo tomaron como referencia para resolver sus propias necesidades. En términos de Rigoberto:

Creo que ésa es una gran conclusión porque al final de cuentas no se cayó en el modelo oficial entre comillas ni tampoco en ningún modelo extranjerizante, si bien se tomaron experiencias y técnicas y conocimientos, Montessori, Piaget, pero en una aplicación muy local. (Rigoberto)

Las principales dificultades que se han encontrado han sido con relación al sostenimiento económico del proyecto. Nunca han contado con apoyo gubernamental, y aunque en ocasiones han recibido ayuda de otras organizaciones, en general son las familias las que aportan los recursos, y quienes reconocen y valoran la labor del CEIPA. Ya que su fin no es lucrativo, no se cobran cantidades grandes o parecidas a las de preescolares privados, pero aun así representa un esfuerzo para las familias, y cada vez la situación se torna más difícil.

La creciente importancia de la educación preescolar en el discurso del gobierno, lejos de materializarse en apoyo, ha representado obstáculos en términos de requisitos y certificaciones. Uno de éstos fue la exigencia de que las educadoras tuvieran un título de licenciatura para poder ejercer su labor, el cual muchas de ellas consiguieron para mantener el centro en pie, y otras decidieron no hacerlo aunque implicara dejar de trabajar en el preescolar.

En cuanto a alcances del proyecto de CEIPA a lo largo de tantos años, no han hecho un seguimiento de egresados formalmente, pero sí están en contacto con muchos de ellos y se consideran satisfechos, ya que actualmente son “buenas personas” y “estudiosos”. Además, como hemos mencionado, se ha reproducido el proyecto concretamente, ya que “a un grupo se nos dio la formación de multiplicadoras de la experiencia comunitaria y nos fuimos a dar talleres a otros lados” (Alejandra). Relata que fueron a capacitar a León, Los Sauces, Celaya, Piedras Negras, Tlaxcala y Plan de Ayala, entre otros.

Es importante mencionar que durante los ochentas, las educadoras del CEIPA estuvieron personalmente involucradas en las movilizaciones del MUP, y el preescolar era un lugar de encuentro y organización. Por ejemplo, cuando fue el temblor en 1985, desde CEIPA mandaron de emergencia voluntarios y reunieron acopio. Siempre se trabajó en relación estrecha con la comunidad, especialmente con los padres, “hemos tenido padres muy aguerridos, muy muy comprometidos” (Alejandra). Además, Rigo considera que los proyectos educativos cercanos a la comunidad ayudan a que se mantenga la organización comunitaria a lo largo de los años, para que en algún momento pueda “resurgir”: “Creo que está sembrada la semilla” (Rigo).

### 3.3 LA EDUCACIÓN DE LOS VECINOS ORGANIZADOS EN LA COLONIA GUERRERO Y LA COLONIA AJUSCO Y LA EDUCACIÓN POPULAR

Aunque evidentemente todos los entrevistados consideraban su trabajo tanto educativo como popular, no necesariamente se identificaban en su totalidad con la propuesta de la Educación Popular que hemos descrito en el primer capítulo. En muchos casos, por ejemplo, se entiende lo popular como algo opuesto a lo formal o lo “pedagógico”, como si en lo popular no existiera la metodología, lo cual no implica algo negativo, incluso es reivindicado: “hoy pudiéramos decir que hay una metodología, pero yo creo que sí se empieza con lo que es la educación popular, el de todos podemos construir, todos podemos aprender, todos somos importantes, no somos de que sólo yo sé, entre todos...” (Alejandra).

Para otros, lo popular indicaba tal cual el trabajo con el pueblo, desde una ideología de izquierda característica de esa época y representada por la Teología de la Liberación. En ese sentido, “todo era popular, toda la educación para nosotros era popular” (Tere), y sobre todo el trabajo de los jesuitas era “educativo” y “popular”: “La teología era popular, todo era educación popular en ese tiempo. Los jesuitas tenían fomento educativo popular, todos los proyectos populares que se gestaron era para eso. El kínder era una propuesta popular, todo era popular. Nada no tenía otro carácter” (Tere).

También habían otros cuantos que habían leído directamente a Freire, especialmente la *Pedagogía del Oprimido*, y encontraron un aliado perfecto para sus convicciones políticas. A Paco le marcan ciertas ideas de esta lectura: “él [Freire] llama al proceso de educación, proceso de organización. Es decir, la gente en colectivos estudia, genera conocimiento, pero al mismo tiempo produce organización y procesos colectivos de defensa, de sentido comunitario” (Paco), y desde entonces trabaja bajo ciertos principios éticos y metodológicos de la liberación (educación) del pueblo (popular), y una vez más, “todo se convierte en un instrumento de educación popular” (Paco). En este caso, el de la AB, se mantiene en un plano un poco más informal, en el sentido de que algunos dirigentes intentan que se generen aprendizajes en todos los espacios, pero no se le pone tanta atención a crear espacios exclusivamente educativos: “La formación en la AB estaría enmarcada en la Educación Popular (EP), como proceso informal, es decir, de antemano no escolarizado y no sistematizado” (Huerta, 1995:22).

Finalmente, entre algunos había la conciencia de ser parte de un movimiento más amplio, introducido en estos casos (y tantos otros en México) por los curas jesuitas:

Porque en ese momento había un auge y un espíritu en cuanto a la educación popular y en cuanto a la educación popular con un ingrediente digamos religioso que no era evidente, nosotros no éramos confesionales, pero todos traíamos atrás Medellín, traíamos Puebla, traíamos aquí el movimiento... Latapí y todos los jesuitas, traíamos esa fuerza. (Mari Carmen)

Este movimiento no exigía credenciales ni estudios, ni metodología ni demostraciones, y por sobre todo invitaba a detonar procesos que partieran de un referente ético-pedagógico: “[La educación popular se entendía] como una situación de justicia. Y una situación de creer que por la educación algo puede cambiar” (Mari Carmen). Esta amplitud permite que experiencias en principio contrastantes, como pueden serlo la idea de Educación Popular en la AB que describimos anteriormente, en relación con la que manejaba EIP, que consideraba que la Educación Popular la debía hacer el pueblo y por eso dejaban todo el trabajo en manos de las vecinas educadoras, tengan puntos de encuentro y diálogo. Por eso es tan importante esta descripción que hace Tere sobre la relación entre la Educación Popular y las CEBs, dándole a cada una su lugar:

Yo creo que las CEBs toman mucho de la educación popular, mucho de la metodología de la educación popular. Nace con eso, nacemos juntos. (...) Cuando se le roba al pueblo lo que le pertenece, nacen otras cosas, desde la fe o desde la ciencia. Nacemos con esto, con el deseo de... no estamos peleados con nada, creemos que la educación popular es parte de un aporte que nosotros... que damos y que nos dan. Sí es como recíproco, enriquecemos y nos enriquecen. Y otras ciencias, la sociológica, la teológica, la de análisis, todas aquellas que nos puedan ayudar, esto no nos cierra, sino nos enriquece. (Tere)

No es la intención reclamar cada experiencia educativa popular dentro del territorio de la dominante “Educación Popular”, sino poner atención en lo que se puede aprender de los diferentes caminos que buscan llegar al mismo horizonte. Cada una de las experiencias tiene puntos de conflicto entre sí y con la Educación Popular, pero sus principios nos permiten dialogar. Muchos



tienen que ver con la idea de los valores, pero más que referirse a un discurso moralista y de control, implican referentes éticos que permita al pueblo cuidarse y defenderse. Algunos de estos principios son:

### *Sinceridad*

““Ser transparentes”, y eso no siempre te va a traer cosas agradables, pero simplemente estar uno bien con su conciencia, diciendo “esto lo hice así y lo jugué con la gente”. Siempre es importante la congruencia.” (Yolanda)

“Jesús por eso lo mataron, por hablar con la verdad, por decir las cosas que no estaban correctas.” (Salustio)

### *Solidaridad*

“Porque primero fue así como que todo el apoyo para los damnificados y después ya se fue perdiendo eso porque yo creo que no medimos lo que había pasado. Y yo recuerdo que en el metro los topas, se subían en el metro y estaban así como... y la gente se paraba para darles su lugar...” (Alejandra)

“También muy solidarios, pedían comida, que estaba una marcha aquí en la Ciudad de México, comida, cobijas, bueno, ¿qué no hay que las comunidades no dieran respuesta? Es gente muy solidaria, muy compasiva y muy misericordiosa. Gente pobre ayudando a los más pobres.” (Tere)

### *Humildad*

“Llegamos sin saber, sin imponer, tenemos un carácter de propuesta, de diálogo, de escucha, de discernimiento. Porque los otros cuentan, y cuentan mucho.” (Tere)

“además no llegábamos como conquistadoras, ni llegábamos con el último... llegábamos a aprender, eso era también como la situación.” (Mari Carmen)

### *Organización*

“Lamento mucho que me tuve que retirar, me tuve que aislar, principalmente, le seré franco, lo político partidista no me llena. Tengo que confesar que tengo simpatías por el que mejor trabaja, pero militante activista de partido, no. Prefiero ser un activista en la lucha social, en la lucha del barrio. Me llama mucho la atención eso. Y a final de cuentas llego a que no estoy tan equivocado, porque en cuanto retomemos la organización vecinal, con esas líneas de que la gente se inquiete por aprender sus mínimos derechos, eso como consecuencia tendrá el mejoramiento de representantes políticos.” (Beto)

“Los que están en el poder finalmente, finalmente es para la burguesía, se trabaja para la burguesía y los otros ahí rásquense como puedan y el salario cómo está (...) Pues eso, yo creo que tendría que haber una organización.” (Alejandra)

“Nosotros, las Comunidades Eclesiales de Base ya no nos manipula nadie, porque venimos muchos de ahí, a raíz de ahí que nosotros a la luz del evangelio, desde la teología de la liberación somos personas conscientes que no tenemos miedo, y además de eso, que cuando vemos las cosas negativas tratamos de que no sea, que no sea problema para los demás.” (Salustio)

*Todos “meten la mano”, todos trabajan*

“Mira, nosotros somos la Unión, y somos solidarios, te queremos echar la mano. Lo único que te pedimos es que te incorpores con nosotros, que le eches ganas”. La gente le decía a la gente, eso era lo más maravilloso.” (Paco)

“Y en ese modelo me parece que las comunidades a mí me educaron en eso, no tienes que ser perfecta, pero puedes ofrecer, puedes ser perfecta en compartir. Las normas empezaron entonces a cambiar, y la norma ahora en las comunidades era la solidaridad, la fraternidad, la opción por el pobre.” (Julieta)

“Y apoyando, apoyando de decir “a ver está tapado el drenaje, pues vamos a destaparlo”.” (Yolanda)

*Defender el interés de todos*

“Aquí si ganabas un contrato nuevo para un inquilino que en su momento ni siquiera lo conocías bien pero llegaste solidariamente a apoyarlo, era un triunfo.” (Yolanda)

“Porque esa inquietud de hacer algo por el barrio, por sus habitantes, nos dejaba muchas satisfacciones.” (Beto)

“Ha sido el trabajo con padres. Creo que nuestra formación es como más social, más de comunidad nuestro compromiso. Sí, de estar enseñándoles y reaprender con los hijos, pero también que no se debe de perder el vínculo con los papás creo yo, y con la comunidad en sí.” (Alejandra)

“Este centro es una muestra de ese compromiso más allá de estas diría yo tentaciones.” (Rigoberto)

“Si un hermano necesita algo hay que ayudarlo y ayudarnos unos con otros, y ahí es vivir la Iglesia que Cristo vivió, para nosotros, ésa es la Iglesia.” (Quetita)

*El respeto, el valor de cada persona*

“Y para nosotros, CEIPA se interesa por la persona más que por aprender.” (Alejandra)

“Un respeto hacia los demás, se enseñaba a respetar el tiempo que cada niño se llevaba en su trabajo, en su desarrollo.” (Esther)

“Todos somos importantes. El carácter de la comunidad es incluyente, no excluye a nadie, tanto como el que está enfermo, como el que no sabe.” (Tere)

*La naturaleza sensible del humano*

“La calidez, el amor, el sentir, eso solamente lo tenemos que hacer los humanos para bien o para mal, y yo espero que sea para bien.” (Yolanda)

“Era algo que nos llenaba, nos hacía personas.” (Yolanda)

“Pero lo que nunca cambia es ese sentir que como seres humanos tenemos y esa necesidad de ser aceptados, de ser amados, de ser comprendidos, de ser escuchados.” (Ceci)

“Ahora en las comunidades también estamos viendo al ser humano en esa cosmovisión de que es un ser físico, mental, social y emocional, en todas las esferas.” (Ceci)

*Lo político desde abajo*

“Por eso te digo, era una gran escuela, realmente estábamos formándonos, nos estábamos preparando para algo. Yo ahora digo que nuestra preparación popular de organización, en el fondo era también prepararnos para hacer gobierno, desde una lucha política. No porque esto no sea

político, para mí esto es político, esto es darle poder a la gente. Pero el ejercicio de un gobierno es el ejercicio de todos para todos.” (Paco)

“¿Mi política es desde dónde? Desde aquí, desde el vecindario, desde mi familia, desde reorganizarnos, ya en esta etapa hay que reorganizarse.” (Beto)

#### *La relación entre lo educativo y lo político*

“La educación es un proceso de formación permanente que se da más allá de las escuelas, que se enriquece a partir de la participación de la gente en colectivos, y además que se enriquece en razón de la participación heterogénea de la gente.” (José Luis)

“Entonces toda esta experiencia lo que vino a hacer es la idea de la educación pero como una formación para la vida, no una formación para el trabajo básicamente, sino una formación humana completa, por eso el nombre de integral, con la idea de que se formaran ciudadanos e individuos conscientes, con capacidades para entender su realidad y para poderla transformar de acuerdo a las necesidades.” (Rigoberto)

“Y con una intención: a ver, vamos a darle formación a estos niños pero para que sean capaces de entenderse, de entender la realidad, de transformarla y de ser felices. Ésa es así como los conceptos que hemos logrado construir. Y en la parte de hacerlos conscientes, de darles, o de desarrollarles, no de darles, de permitir, de posibilitar que se desarrollen habilidades de la conciencia, es porque también en estos movimientos lo que pasó fue que se cobró conciencia de la situación económica, política y social y cómo el modelo capitalista hegemónico nos estaba y nos está explotando, y cómo poderlo modificar.” (Rigoberto)

#### *Deber de luchar contra injusticia*

“Tenemos el compromiso de romper las cadenas de las injusticias, de la opresión” (Salustio)

“Ya no era para nosotros hacernos los disimulados.” (Rosa)

“No era el presumir de ser valientes, no; el defender la realidad y la verdad de las cosas. De pensar que no era justo que pisotearan los derechos.” (Beto)

Así, queda retratada la información que se obtuvo sobre estos procesos educativos populares en la Ciudad de México. El siguiente y último capítulo recogerá las reflexiones y conclusiones que se derivan de analizar estas experiencias desde un marco de Educación Popular.

## CONCLUSIONES

**E**l analizar las experiencias elegidas a partir de un marco de Educación Popular resultó realmente fructífero, ya que permitió visibilizar muchas dimensiones y dinámicas de la historia de los procesos populares en la Ciudad, y a su vez, en el continente. Estas reflexiones giran en torno a la educación en los movimientos sociales, la evolución de la Educación Popular, y el valor de retomar los procesos educativos contrahegemónicos. Sin embargo, también se hicieron evidentes las limitaciones de las construcciones teóricas y escritas, que en este caso sin duda se vieron rebasadas por los procesos sociales y los testimonios de éstos. En ese sentido, no siempre los elementos del marco conceptual llegaron íntegros a este momento de conclusiones, sino que se vieron transformados por el proceso de conocimiento que implica la experiencia y la construcción entre sujetos. Es importante mencionar que el resultado de la investigación fue realmente satisfactorio y que el papel de la palabra de los compañeros y compañeras que compartieron esta parte de sus vidas fue invaluable y le dieron forma a lo que es ahora este documento.

### ¿QUÉ NOS ENSEÑÓ EL MOVIMIENTO?

Para dar pie a los aprendizajes y conclusiones de la investigación, empezaremos retomando la discusión presentada en el segundo capítulo sobre la capacidad educativa de los movimientos sociales, y cómo la Educación Popular la recupera para alimentar su propuesta educativa y política. Podemos notar que la descripción de los procesos educativos que se llevó a cabo en el capítulo pasado se refiere a espacios no formales e intencionadamente formativos, sin embargo, los aprendizajes que resultaron se gestaron en gran medida en ámbitos informales, como el trabajo en las comisiones, las asambleas, las marchas, la convivencia. Es como expresa José Luis: “fueron procesos de capacitación muy interesantes, que la verdad muchas cosas las fui cachando y las fui asimilando al tiempo. Durante el proceso era como en lo inmediato para mí la defensa de la vivienda. Pero en ese mismo proceso me parece que me formo como persona”.

Es importante aclarar que el aprendizaje informal nunca sustituye al de los espacios formalizados. La educación no formal fue la que transformó la vida de los sujetos entrevistados y los demás involucrados en esos procesos, y es en ellos en los que se centra este trabajo de tesis. A lo largo del trabajo se va revelando la potencia que tienen los espacios populares con una intencionalidad primordialmente educativa, y a partir de darle su lugar es que podemos entender cómo interacciona con el aprendizaje informal. Además, analizarlos por separado no significa que se excluyan mutuamente, de hecho es de vital importancia cómo se condicionan y transforman mutuamente. La forma que toman los espacios más formalizados tiene que ver directamente con los aprendizajes generados en los informales.

En el caso específico del MUP y la AB, hay investigadores que los han definido como “un hecho educativo enclavado en un proceso de grupos organizándose” (Huerta, 1995:18). Huerta,

tras sumergirse en el mundo de la Asamblea de Barrios a través de preguntas de la Educación Popular, concluye lo siguiente:

Cabe mencionar que tocar el tema de Educación Popular en la experiencia de la Asamblea de Barrios resulta un tanto complicado al constatar que tal fenómeno no se da de manera explícita y formal en el proceso de este movimiento urbano popular. De aquí que este proyecto pone atención en la Educación Popular informal, pretendiendo dejar al descubierto aquellos espacios concretos que han significado para los grupos una generación de aprendizajes en el marco de la lucha reivindicativa y sociopolítica. (Huerta, 1995:24)

Habría que hacer hincapié en la diferencia del punto de partida de Huerta con el nuestro, ya que en nuestro caso nos dirigimos directamente a los espacios intencionalmente educativos de los que ya teníamos conocimiento de antemano. Sin embargo se demuestra crucial la dimensión informal, asistemática de la educación en el MUP, entre otras cosas, porque sí existía una influencia, al menos, de ideas de la Educación Popular en el actuar de los dirigentes, como demuestra Paco: “más que formalizarlo como educación popular, sabíamos que todos eran procesos (...) como que teníamos ese casete aquí metido. Lo llamáramos o no lo llamáramos era lo de menos”. Chuche también reconoce que hubo mucha educación, que aunque estuviera alejada de los parámetros escolares, fue tremendamente valiosa: “yo creo que muchos avanzaron mucho en su formación, quizá menos académica... algunos sí, académicamente avanzaron, pero la mayoría yo creo que fue más bien en la práctica” (Chuche).

Lo informal del movimiento es parte sustancial de su pedagogía, como describen Lavín y Nájera desde el contexto chileno:

La ausencia de sistematicidad en el aprendizaje cotidiano y sin embargo su persistencia, la riqueza de aquellos saberes sumergidos en el inconsciente que “están ahí y florecen...”, los aprendizajes que fluyen en el seno de la familia, como aquellos que se intercambian en situaciones de necesidades extremas o del dolor compartido, se engarzan en los testimonios de estos mundos de vida. (Lavín y Nájera, 2003:73)

Y en esta misma línea, Huerta puede observar que para entender la formación de los participantes de la AB, “hay que suscribirlo en lo cotidiano de su lucha, que traduce lo contradictorio de su proceder, lo creativo de su expresión política y social, lo profundo de su esperanza, lo escandaloso de su carencia” (Huerta, 1995:18). En consonancia con el interés de la Educación Popular, Huerta llama a la pedagogía a poner atención en estos procesos cotidianos enmarcados en la lucha: “resulta ser un movimiento con una vida cotidiana compleja, con una alta producción de relaciones, de valores y de conocimientos. Aquí la pedagogía como ciencia de la educación tendría muchos que descifrar, pues la educación es una práctica social que no puede deslindarse o diluirse en esta totalidad en donde lo educativo dinamiza y rige (sin ser lo único, claro está)” (Huerta, 1995:25).

La lucha en los barrios permitió a los locales ponerse en contacto con conocimientos, técnicas y valores propios de la movilización, lo que en la Ciudad de México se tradujo en la formación y politización de aquellos interesados en involucrarse en la organización: “en un inicio esta politización es más o menos grande e irá mejorando según su participación en las tareas de comisiones, asambleas, representaciones. Las ideas a encuentro o la participación en jornadas de formación son momentos importantes en su evaluación al ayudarlo a mejorar sus análisis, y al ponerlo en contacto con los grupos más militantes y dinámicos” (Núñez, 1990:101). Tanto es así que es muy recurrente que se refieran a ésta como una escuela, muchas veces “la escuela lucha”:

Igual fue una etapa bonita, por supuesto respetando la tradición de la Unión de Vecinos que fue en realidad una organización donde se formaron varios, muchos, pero a mí me tocó participar en ésta, que era toda una escuela. (Beto)

La orden ignaciana para nosotros fue un principio que se mezcló con las Comunidades Eclesiales de Base, para nosotros fue una escuela, una escuela de formación, no nada más educativa sino que una escuela de formación de despertar conciencias. (Salustio)

Fue una experiencia popular que yo le llamo una gran escuela porque aprendimos todos. El que no aprendió es porque no quería. Pero yo sí creo y le apuesto a que eso está en la memoria de la gente, porque aquí lo vivimos. (Paco)

Era una gran escuela, realmente estábamos formándonos, nos estábamos preparando para algo. (Paco)

Las mismas asambleas era un método también para enseñar, para decir... simplemente al dar la información y decir “a ver, quién se anota para acompañar a la comisión a tal lado”. (Yolanda)

Los espacios de exigencia, de presión, de movilización, de organización, de diálogo en los que transcurre la cotidianidad del MUP<sup>46</sup>, le dan un escenario a los aprendizajes informales de los actores, se convierten en las aulas de la “escuela lucha”:

En la AB lo cotidiano es reconocido como el espacio, por excelencia, de formación en valores y de gestación de una nueva cultura ciudadana en donde se va difundiendo y socializando formas concretas de descubrimientos colectivos, de nuevas relaciones sociales, nuevas visiones y enfoques, distintas interpretaciones, en fin como un hecho filosófico que da coherencia y sustento pero que a la vez desafía de sobremanera a la lucha social. (Huerta, 1995:18)

Son varios los mecanismos por los cuales se da un proceso de aprendizaje para el uso de la palabra, propiciando con ello la reflexión y la expresión de una concepción crítica sobre sus propias condiciones de vida. (Sevilla, 1998:109)

En estos espacios educativos puede que se ausente la sistematicidad, pero aún es posible encontrar actores diferenciados en el proceso de aprendizaje. En los casos que investigamos, se puede decir que existe la identificación de los dirigentes con el papel del educador. Los dirigentes tienen intenciones políticas, pero tienen la conciencia de que para materializarlas se necesitan procesos formativos. Para empezar, es necesario que los vecinos aprendan el lenguaje y las formas de la lucha, y más allá de eso, se aspira a procesos que apelen a su identidad comunitaria y de clase. En general se busca pasar de un sentido común a un sentido crítico (Huerta, 1995:21).

Esta “vocación educadora” de los dirigentes se puede expresar de diferentes maneras, desde esfuerzos más formales, hasta los espacios organizativos cotidianos con ciertas características. Finalmente a esto se refería Huerta cuando decía que “la espontaneidad en la AB tiene conducción” (Huerta, 1995:21). Así también Paco nos lo “confiesa”: “en algunos lados no hacías una tarea específica de carácter educativo, pero no, eran más bien los procesos a los que te ibas metiendo

---

<sup>46</sup> “Los métodos de rehabilitación democrática cansan y recuperan, desgastan y liberan a sus practicantes que explican sin cesar la índole justa de este movimiento, sometidos al ritmo de una manifestación tras otra, repartir volantes y redactar desplegados dirigidos a esa opinión pública que al principio son nada más ellos mismo, su única sociedad civil al alcance, que establece querellas y motivos entre discusiones ásperas y antesalas en la oficina del secretario del secretario del Secretario.” (Monsiváis, 1987:11)

e ibas descubriendo cosas. Pero sí teníamos esa conciencia” (Paco), por lo que, inspirado en el método freiriano, considera que él mismo fue “un agente educativo popular, educador popular”.

Finalmente, es necesario que las bases sean quienes legitimen las intenciones formativas de los dirigentes, por lo que los que cumplían el papel de educadores lo hacían de forma orgánica:

Con un discurso de lucha, de democratización, de humanismo, de respeto a los derechos humanos y gran sensibilidad ante la violación de éstos, de reconocimiento de la capacidad del sujeto a construir un mundo diferente; líderes que a partir de sus actor dan testimonio de entrega y fidelidad al movimiento, con intenciones ampliamente reconocidas desde lo político, lo social, lo cultural, lo revolucionario. Este tipo de líder es identificado como educador, pues engarza un modelo de hombre en proceso constante de cambio por la lucha misma. (Huerta, 1995:22)

Por supuesto, los dirigentes expresan, y lo hacen reiteradamente, que “aprendieron muchísimo de la gente”, sin embargo, es evidente que se refieren a contenidos diferenciados:

El aprender a mirar más lejos, el ser solidarios, el querer servir, el querer saber que hay más allá a los que se puede ayudar y compartir, y sobre todo resistencia, no cansarnos. Eso lo aprendimos de ellos. (Tere)

Que a lo mejor no lo vamos a ver, pero las cosas van a cambiar, eso es muy interesante, y con ellos lo hemos aprendido. (Tere)

Nos fuimos ganando el liderazgo, porque nos metemos más a hacer cosas, y dentro de esas cosas era aprender poquito de la jurídica, poquito de acá, de todo íbamos aprendiendo”. (Yolanda)

Siguiendo esta lógica, el papel del educando se identificaría con las bases del movimiento. Éstas están conformadas con actores de muy variadas características y experiencias de formación, entre los que podemos encontrar tanto a personajes excepcionales como José Luis o Julieta que nutrieron profundamente sus identidades gracias a ese proceso, como a la población promedio de los movimientos democrático-revolucionarios, que describe Núñez:

La base está aún lejos de entender la visión cultural de fondo que se le propone, pero tiene una verdadera simpatía y hace un esfuerzo creciente por compartirla y acepta ya, por ejemplo, participar en cursos de politización en las “Escuelas del pueblo”. (Núñez, 1990:110)

Es importante resaltar que una parte muy valorada por los entrevistados eran los cambios y aprendizajes en términos de personalidad y formas de relacionarse, lo cual Huerta atañe a que en los espacios de organización, “la gente capta más las formas de transmisión que los contenidos de explicación y/o discusión” (Huerta, 1995:18), y Lavín y Nájera lo secundan: “el diálogo, el intercambiar opiniones, la capacidad de disentir y seguir siendo amigos, resultan claves en la construcción de conocimiento.” (Lavín y Nájera, 2003:75).

Así, en la charla con los entrevistados se manifiesta que a partir de su experiencia directa y reflexión, generaron su propio conocimiento sobre educación. Es importante también que desde los entrevistados existe reconocimiento y hasta reivindicación desde diferentes espacios de la informalidad<sup>47</sup>:

<sup>47</sup> Esta forma de exponer los espacios sociales de aprendizaje está inspirada por el artículo de Lavín y Nájera, que exponen fragmentos de entrevistas que representan los conocimientos que emergen de sus trayectorias de lucha ordenados a partir de las siguientes categorías: el fluir del conocimiento sobre la organización, cómo organizarnos, dónde pedir ayuda, para aprender hay que pasar por todo, compartir con los líderes, profesores en la lucha, el rol de los viejos dirigentes...

### *Aprendemos en las relaciones*

“Me transformó, porque para mí ahí fue haber aprendido en las acciones, en la forma de actuar, como sin ningún miramiento, sin saber a quién ayudas, sabiendo que estás haciendo el bien.” (Paco)

### *Aprendemos en el hacer*

“A ver qué hacíamos, nosotros no teníamos una metodología, ni sabíamos, nada más era como que ya no haya más quemados, ni picados. Entonces nosotros íbamos y tocábamos la puerta, porque también era así de que “¿quién eres tú?”, y entonces bueno nos empezaron a conocer las gentes, las personas de la calle y fue una cosa como muy padre porque ya nos veían y “¡ay, ahí vienen los muchachos!”, y sacábamos las piedras, y nos sentábamos en círculo, para hacer lo que fuera porque no sabíamos.” (Alejandra)

“Era mucho de ensayo y error, a lo mejor no tenías la metodología muy precisa pero tenías algunos apuntes y decías “es por aquí”.” (Paco)

“Pero todo era educativo, de repente de metías a una negociación, bueno, hasta cómo hacer una negociación, quién tiene que hablar y por qué, todo es eso. Y nadie está formado ya para hacerlo, muchas veces la práctica es la que te da mejores condiciones.” (Paco)

“Es que en los desalojos aprendíamos mucho.” (Yolanda)

“Es decir, la participación de la gente también es formativa, en ese sentido, muy en vivo, que a lo mejor otros estudian la confrontación con la policía pero es diferente.” (Chuche)

### *Aprendemos de los demás*

“Y eso creo que nos sirvió porque tomabas ideas de alguien más, o cuando no te tocaba ser animadora veías cómo lo hacía la otra persona y tú aprendías, pero no recuerdo en realidad si había un curso especial para eso.” (Julieta)

“Comencé a aprender de los otros, del otro.” (José Luis)

“Porque aprendíamos de otros movimientos también.” (Paco)

En fin, resulta interesante hacer este análisis de la formalidad-informalidad por varias razones. Una de ellas es que en el recuerdo y relato de las personas, estos espacios están integrados, no se vivieron por separado. En el capítulo anterior, se hace un esfuerzo por ordenar los espacios educativos más formales de los que me hablaron: los que tenían un objetivo explícito que tenía que ver con que un grupo de gente (educandos) aprendiera algo (contenido), a partir de planeaciones y técnicas (método) implementadas por un actor legitimado (educador). Por lo tanto, se habló de cursos, seminarios, reuniones periódicas, capacitaciones, etc. Si sólo se hubieran tomado esos espacios, se hubieran dejado de fuera escenarios, momentos y aprendizajes que también relataron y también formaron parte de su formación.

Hemos reconocido que esta separación es artificial, pero permitirnos analizarlo como un continuum nos devela cosas importantes, como la tendencia hacia la formalidad de parte de ciertos grupos. El aprendizaje social es invaluable, y juega un papel fundamental en los grupos movilizadas, pero siempre aparecen sujetos que consideran que un espacio dedicado puramente a la educación podría potenciar esos procesos, además de ser necesario para mantener

---

decirles cómo se llevan las cosas, y a nosotros nos enseña la comunidad, traspasar conocimiento... y dar el lugar a otros, y en la familia también se aprende, compartiendo saberes, enseñarse entre ellas, aprender viendo e intruseando, aprender y sufrir juntas (Lavín y Nájera, 2003:70-74).



la solidez de un movimiento a lo largo del tiempo. Así se crea COSLA, la propuesta de Educación Popular para reforzar los procesos de la AB, con una propuesta de “capacitación para los representantes, porque algunos fue con mucha intuición pero otros fueron ya representantes capacitados, ya llevaban un formato, y que explicaran qué era la organización y todo. Nos ayudaron mucho” (Yolanda). Así también las Comunidades se propusieron como un espacio de creación de conocimiento y reflexión sobre el barrio y el movimiento, y con el tiempo han ido afinando su esquema: la formación de animadores, el método, las actividades; porque se dieron cuenta de cuánta influencia podían tener en el resultado. Y así, las compañeras de EIP propusieron la creación de un espacio totalmente formal en su relación con la escolaridad, con formas de proceder menos formal en su forma de proceder, y ahora el CEIPA lleva décadas siendo un punto de encuentro social y un referente de autogestión comunitaria.

### *El desafío como motor de aprendizaje*

De este modo, el movimiento de educadores populares ha ido emergiendo como un movimiento profundamente crítico del autoritarismo, en todas las dimensiones de la vida social.

(Vío, 1989:6)

Finalmente, lo que se vivió con el cuerpo y la mente de los participantes en el MUP y sus espacios educativos fue un constante desafío a las instituciones y la lógica de autoridad. La existencia de estos procesos significa en sí una alteración al *status quo*, lo cual permite a los involucrados aprender sobre las lógicas y mecanismos del poder, así como de las propias capacidades e intereses. Te hace cuestionar al otro y a ti mismo. Y eso es lo que vivieron en su carne, preguntaron ¿por qué? y ¿por qué no de esta otra manera? Así, se demuestra el desafío como uno de los más importantes motores de aprendizaje en los movimientos sociales.

El desafío permite enfrentar el valor de lo humano con el valor del dinero, permite desenmascarar una falsa democracia y una falsa normalidad para encontrar violencia y arbitrariedad. Se necesita el desafío para encontrar que “la racionalidad comunicativa que prima en sus relaciones cara a cara y día a día, se encuentra invisibilizada por la racionalidad instrumental” (Lavín y Nájera, 2003:83). La Educación Popular es una práctica educativa que se gestó en un mundo pedagógico dominado por lo escolar, en un mundo social dominado por las clases propietarias, en un mundo académico dominado por el conocimiento científico occidental. Las experiencias que trabajamos nacieron en una ciudad dominada por las clases políticas y los intereses económicos. La propia existencia de estos espacios constituye un desafío al orden social en muchas dimensiones diferentes, y en esta tensión se conforman y generan conocimiento.

La idea de la escuela como un espacio reproductor de hegemonía por excelencia, capaz de legitimar y normalizar los proyectos de Estado y las situaciones de desigualdad, encaminar a los individuos a determinado proyecto de vida que se integra a un determinado proyecto económico, etc., cobró solidez con el estudio realizado por Bourdieu y Passeron (1981). En su obra *La Reproducción*, los autores franceses van desarmando discursos y develando la lógica de cómo la escuela, al ser parte de una tradición educativa-cultural de cierto sector privilegiado de la sociedad, no tiene ni la capacidad ni la intención de funcionar como desinteresado mecanismo de movilidad social. Es decir las prácticas, las lógicas y el lenguaje que caracterizan a la escuela son la continuación de estilos de vida de cierta pequeña parte de la población, mientras que para el resto, la mayoría, se presentan como nuevas e incluso contradictorias. Por lo tanto concluyen que esta situación permite “que las sociedades modernas proporcionen al sistema de enseñanza

ocasiones múltiples de ejercer su poder de transformación de las ventajas sociales en ventajas escolares, a su vez reconvertibles en ventajas sociales, porque le permiten presentar los requisitos escolares previos” (Bourdieu y Passeron, 1981: 223-224), operando como un mecanismo de reproducción y no de transformación. En un solo párrafo, los autores embisten contra esta apariencia construida a partir del sistema ideológico de los Estados-nación y sus instituciones democráticas, dejando al desnudo, su funcionamiento a la hora de operar:

Delegando siempre del modo más completo el poder de selección a la institución escolar, las clases privilegiadas parecen abdicar, en beneficio de una instancia completamente neutral, del poder de transmitir el poder de una generación a otra y renunciar así al privilegio arbitrario de la transmisión hereditaria de los privilegios. Pero, mediante sus sentencias formalmente irreprochables que sirven siempre objetivamente a las clases dominantes, porque no sacrifican nunca los intereses técnicos de estas clases más que en beneficio de sus intereses sociales, la Escuela puede mejor que nunca y, en todo caso, de la única manera concebible en una sociedad que se reclama de ideologías democráticas, contribuir a la reproducción del orden establecido, porque logra mejor que nunca disimular la función que cumple. Lejos de ser incompatible con la reproducción de la estructura de las relaciones de clase, la movilidad de los individuos puede concurrir a la conservación de estas relaciones, garantizando la estabilidad social mediante la selección controlada de un número limitado de individuos, por otra parte modificados por y para la ascensión individual y dando así su credibilidad a la ideología de la movilidad social que encuentra su forma más perfeccionada en la ideología escolar de la Escuela liberadora. (Bourdieu y Passeron, 1981: 224-225)

A pesar de que no establecen regímenes ni políticas con capacidades coercitivas o de obligatoriedad, los organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial (BM), y hasta la Organización Mundial del Comercio (OMC), han dictado los rumbos de los sistemas educativos a nivel global, ejerciendo una penetrante influencia en la idea de lo que es apropiado y señalando la dirección de las políticas educativas dentro de los gobiernos nacionales (Amaral y Neave, 2014:4). Robertson (2014) incluso hace el señalamiento de que estas propuestas están más dirigidas a alinearse con las tendencias externas que al cuidado de la población y que las economías en desarrollo no tienen el “poder para resistir las iniciativas promovidas por los organismos internacionales” (2014:7).

En primer lugar, los entrevistados, que estuvieron por años involucrados en procesos pedagógicos, demuestran una seguridad y una claridad en esta área que les permite desafiar a la escuela como espacio educativo dominante. La experiencia, reflexión y estudio les permite entender el lugar real que ocupa la institución en la sociedad mexicana, enfrentando mitos y sentidos comunes que son intocables para la mayoría, y muchas veces desenmascarando procesos violentos y arbitrarios. El conocimiento generado a partir de estos desafíos también le va dando forma a los espacios que estos sujetos gestionan. Así, las reflexiones de los entrevistados nos enseñan lo que aprendieron al desafiar la autoridad de la escuela:

#### *La escuela no es la única fuente de conocimiento*

“Para mí era más significativo este proceso de aprendizaje que el mismo que estaba viviendo en la escuela, porque en la escuela estaba todo disociado. Yo podía ir a una clase a nivel básico, secundaria y no podía asociar nada con la realidad que vivía. Allí la única meta era tener una buena calificación que te permitiera cumplir en términos académicos y familiares. Pero acá era todo un proceso en donde la enseñanza, la formación, estaba relacionada de una manera íntima con lo que pasaba en la realidad.” (José Luis)

*La escolaridad jerarquiza a las personas y sus ideas según su nivel de estudios*

“Hay gente que la detiene el decir “pues es que yo no estudié”, es que para estar en comunidad lo que menos necesitas es ser estudiado. Te sirve en ciertas situaciones, pero a veces hasta llega a ser una limitante, uno tiene que ser espontáneo, tienes que dejar salir tus sentimientos, fluir como persona, ya como profesionista es un plus, pero sí el saberte manifestar como persona y el aprender a entender al que tienes a un lado, al que tienes enfrente, o al que sin decirte nada te está pidiendo algo.” (Ceci)

*La meritocracia es un mito*

“Yo me acuerdo que mi papá decía siempre, y a muchos seguramente, “estudia para que tengas algo en la vida”, así decía. Cuando se asumía en los setenta, quizá antes, que el estudio era sinónimo de movilidad social. Y ése era el único incentivo que había para mucha gente, “hay que estudiar para tener casa, para tener...”. Yo crecí con ese enfoque. Cuando llego a la organización y comienzo a vivir este proceso que más o menos comento de manera accidentada incluso, cambia la idea de educación para mí.” (José Luis)

*En la escuela se aprende la producción, no la reflexión*

“La educación que nos han estado metiendo ahora, que es también muy raquítica porque se van más a la cuestión productiva y no a la cuestión humana.” (Yolanda)

“Yo hubiera seguido estudiando en el Simón Bolívar y hoy tal vez podría tener un puesto muy bueno en una empresa privada, sin conciencia.” (Julieta)

“Creo que es diferente, porque el modelo educativo yo lo apreciaba antes como el deber ser “tú te tienes que portar muy bien y sacar muy buenas calificaciones y todo es de memoria”.” (Julieta)

“Estos procesos de formación política, de capacitación o de educación popular de manera colectiva en donde se plantea muy de cerca el proceso formativo con la realidad, es algo que no quieren que se ejercite de una manera constante ni masiva, desde el enfoque de la educación formal.” (José Luis)

*La escuela es violenta*

“Hace tanto daño ese modelo [de las escuelas tradicionales] a las personas que si no hubiera sido por las comunidades yo me hundo.” (Julieta)

*En la escuela, el conocimiento no tiene que ver con sus vidas cotidianas*

“Y se dejaban tareas. No era lo mismo por ejemplo, que vayas a la escuela y te dan la información y haces tarea, acá había más discusión porque la gente preguntaba.” (Yolanda)

*“Sabemos qué educación queremos”*

“Porque decíamos “nosotros queremos que nuestros hijos sean abogados para que el día de mañana defiendan a los pobres”. Y esas cosas se nos iban grabando mucho. Que por ejemplo ser buenos médicos, con ética, para que curáramos a los enfermos, no nada más estuviéramos haciendo negocio, que era una cuestión para la mejor calidad de vida.” (Yolanda)

Julietta incluso articula una crítica al sistema educativo mexicano en su conjunto, elaborada y reflexionada a partir de su experiencia en las CEBs:

No veo ninguna esperanza en el modelo educativo en esta administración al menos, y dudo mucho que algún presidente quisiera arriesgarse a modificar el modelo educativo. Por eso yo seguiría pensando que no solamente en la niñez, sino que en toda la demás población necesitamos un referente humano que nos vuelva a concentrar, aglutinar en grupos pequeños, porque creo que esa virtud no cambia. Y si pudiéramos multiplicarlo hacerlo, probarlo, yo creo que eso es lo único que podría tener como esperanza en el país creo que no podemos acelerar el aprendizaje de las comunidades. Debemos armarnos de paciencia, con modelos simples, sencillos, eficaces y tener paciencia. Creo que la virtud de un grupo de pedagogía tendría que ser probar los modelos en pequeño, en pequeños grupos. (...) Es decir, ya no nos desgastemos pensando que el modelo educativo mexicano va a cambiar. No va a cambiar. Y no va a servir, porque está pensado en masa, no está pensado en lo pequeño. (Julietta)

Me parece de gran importancia poner atención a los desafíos, reflexiones y críticas que les hacen estas personas a la escuela, porque el sentir hegemónico desde las instituciones educativas y desde la pedagogía es que las clases populares son *incapaces* de entender, involucrarse y decidir sobre el modelo escolar nacional, como si estuviera más allá su entendimiento y cualquier aportación fuera impertinente. La experiencia y producción pedagógica extraescolar está a priori menos valorada, y es aún peor para los procesos desarrollados por las poblaciones históricamente silenciadas, “la mediación pedagógica que puede facilitar articulaciones y coordinaciones de coordinaciones se ve imposibilitada de entrar en escena. La tensión que induce el interés técnico sobre el comunicativo hace desconfiar de los resultados del diálogo. La educación se muestra como un bien inalcanzable” (Lavín y Nájera, 2003:84).

Los compañeros y compañeras entrevistados saben que la escuela (como tantas otras instituciones) en México defiende intereses económicos y políticos de otros más privilegiados, saben que importa más el “cómo” que el “por qué”, saben que funciona a partir de referentes economicistas y no éticos (Lavín y Nájera, 2003:39). Ellos y ellas han gestionado durante años procesos educativos que valoran lo humano y que defienden los intereses populares, quizá con diferentes grados de éxito y duración, pero formando generaciones enteras en sus barrios. Así, son ellos quienes exigen al sistema educativo y la pedagogía desafiarse y transformarse a profundidad: “este conjunto heterogéneo de formas nuevas de enfrentar el diario vivir pone a la educación un desafío de comprensión, adaptación y generación de nuevas propuestas pedagógicas” (Lavín y Nájera, 2003:43).

Con respecto a desafíos de instituciones tradicionales, no hay manera de dejar pasar el caso de la Iglesia católica, sobre todo desde la experiencia de las CEBs en la colonia Ajusco. Como ya hemos mencionado, la Teología de la Liberación representó en sí un potente desafío a las formas eclesiales, llevando de la mano crítica y propuesta, poniendo en práctica otra forma de hacer iglesia. La Iglesia es una institución muy antigua, colmada de valores y prácticas bastante lejanas al interés popular, por eso incluso “dentro de los sectores religiosos, muchos tomaron el camino de la secularización al entrar en graves contradicciones con sus autoridades eclesiásticas... y con su conciencia algunos otros.” (Núñez, 1996:48). Sin embargo, muchos miembros de la comunidad católica se apropiaron muy fuertemente de esta “forma muy diferente de vivir el catolicismo”. Las CEBs en todo el continente

Han sido un laboratorio que ha favorecido el diálogo intercultural e interreligioso, asumiendo todas las iniciativas que tienden hacia la justicia del Reino, en la perspectiva de la *Lumen Gentium*. Queda así cuestionada la Iglesia dueña de la verdad para dar paso a la comunidad de Jesús donde se busca la verdad que ayuda a la vida para todos y todas. (Ferraro y Martínez, 2010:28)

Así, la innovación en las prácticas y el discurso, que hasta caen en la contradicción con las formas más comunes en la Iglesia, llamaron la atención y cautivaron la lealtad de ciertos actores clave en la comunidad ajusqueña:

Cuando llegó el libro de Gustavo Gutiérrez de la teología de la liberación, yo agarré todos mis libros y... “yo ya no quiero saber de esa cosa, esto sí me interesa”. (Chuche)

Yo digo que soy una convertida, porque siempre fui de Iglesia, pero yo creía en un Dios como en el que cree muchísima gente, ese Dios castigador. (Rosa)

Yo estaba muy metida con ellos, y ellos eran... muy lindas personas, pero bueno, eran de esa cultura del Jesús crucificado que no perdona, que no ve nada de lo que pasa, que no anda contigo en las calles ni anda partiendo piedra ni nada. Entonces yo cuando empecé a ver lo que eran las comunidades, yo no sabía, no entendía nada de lo que... empezando por los cantos. Porque por ejemplo íbamos a misa y decían “tú eres el Dios de los pobres, el Dios humano (...)” y yo decía “¿de qué Dios habla?” No me checaban a mí los cantos”. (Rosa)

Porque también no descartamos que no participemos en una parroquia católica, somos católicos pero conscientes, no somos católicos persignados, ni almidonados como dice el Papa, “yo no quiero católicos almidonados”, y nosotros no somos almidonados. Nosotros somos católicos a la luz del evangelio de Jesús, mezclado con las comunidades eclesiales de base, consciente de que no nos engaña nadie. (Salustio)

La colonia respondió a la propuesta porque interpelaba a sus identidades y dinámicas, por lo que pronto esta nueva Iglesia se integró a la cotidianidad de la comunidad.

“Está bien, en el templo nos reunimos un rato para fortalecer o lo que sea, pero saliendo de allí, allí es donde debemos vivir al estilo cristiano”, con toda la problemática que se tiene y se favorecía mucho porque se daba naturalmente. (Chuche)

Muy probablemente en el sentido de una teología mucho más liberadora, una teología más metida con el pueblo, más sencilla, menos acartonada, del templo, las actividades eran en la calle, en las casas. Y claro, el domingo se reunían en la Iglesia o en algunas actividades especiales para ellos, pero fundamentalmente era en las casas, era la comunidad tal cual, el grupo de vecinos que se reunían a compartir algo de su fe pero también de la problemática. (Chuche)

Salirse del templo no era nada fácil, era un poco arriesgado, pero creo que ellas buscaban cobijo, escucha, respeto. (Julieta)

Por lo tanto, la comunidad se involucró y comprometió con la Iglesia cuando entendió que ésta pretendía involucrarse y comprometerse con ellos

Sabes qué, sobre todo como que se salían del modelo de ir a misa, entonces era participar en la eucaristía pero acompañándose en la vida, en la vida diaria. (Chuche)

Nosotros aprendimos, y hablando de mi experiencia personal, no hacer proyectos desde el escritorio, sino desde la vida. Puedes estar muy bien formada y equivocarte mucho. Porque lo que te da la sabiduría humana, la sabiduría de la vida, no te lo dan los libros. (Tere)

Es revolucionario el evangelio de Jesús. En primer lugar revoluciona en los seres humanos, en las mentes y luego actúa y también defender los derechos humanos, la justicia, la igualdad. (Salustio)

Las celebraciones de las comunidades no eran nada convencionales, se ponían al centro las verdaderas preocupaciones, lo que le dolía a la gente y se hablaba así, y se hablaba de feminicidios, y se hablaba de violación a los derechos de los trabajadores y de los salarios y de lo caro que está el jitomate y todas esas cosas giraban alrededor del culto, y eso se rompió. Creo que sigue teniendo un peso el liderazgo de los curas sobre el modelo. (Julieta)

Este sentido religioso de compromiso yo lo empiezo a vivir aquí. Yo empiezo con mi Biblia y mis sacramentos y lo que tú quieras, pero muy pronto me doy cuenta de la realidad del barrio. Para mi vida religiosa fue también englobante. Es el dato que te dice obras son amores, no son buenas razones; no basta rezar, hay que actuar. (Paco)

Al verdadero Dios que conocer a Dios no es estar metido en la Iglesia rece y rece, sino que conocer a Dios se conoce acá afuera. (Quetita)

Así se fueron develando los mecanismos subjetivos que la autoridad usaba para mantener control

¿Sabes qué es lo que me molestaba y después lo entendí? El deber ser. Me sentía muy incómoda pensando en que yo podría quebrantar una norma de la Iglesia. (Julieta)

Yo crecí así, entre más pesada la cruz que tú cargues, las puertas del cielo se van a abrir más rápido. (Julieta)

No se ha entendido muy bien, porque hasta la fecha como que no se empoderan de lo que verdaderamente saben, les ha costado mucho trabajo, y no sé si también sea por una falsa humildad. “¿Cómo voy a saber yo más que los padrecitos? Los padrecitos siempre tienen la razón y los padrecitos siempre tienen la última palabra. Yo no puedo compararme con los padrecitos.” Es por eso. Es cultural. Es de parte del pueblo tan sencillo y tan humilde que hicieron, o tan sometido, que no los ha dejado muchas veces salir. (Rosa)

Esta reestructuración del papel de la Iglesia en la sociedad no se basaba en negar o ignorar la religión, de hecho, muchas de las bases fue a partir de entonces que se dedicaron al estudio de la Biblia y la historia de la religión. El desafío se basaba en el conocimiento, y crítica, de la religión.

Quizá para mucha gente el templo era el centro, pues decir “no, eso no es. Entonces vamos a ver qué es lo que es, lo cristiano”. (Chuche)

Porque a nosotros ya no nos gustan que nos digan laicos, porque los laicos eran los idiotas, los que no eran leídos, los que no sabían, los que sólo obedecían, no hablaban, éstos eran los laicos. Nosotros hace mucho tiempo que dejamos de ser eso. Entonces somos pueblo de Dios. (Rosa)

Y eso fue un lenguaje que ya no estaba escrito y yo al principio necesitaba que lo dijera la Biblia o que lo viera yo escrito en algún lado. Esto fue el mayor aprendizaje que yo tuve con las comunidades, es que eso se construye. (Julieta)

Yo creo que lo importante es que nosotros tenemos que tener una fe bien cimentada en el Dios de la vida, no en el Dios de la mentira, en el Dios del dinero, en el Dios de la fantasía, en el Dios del engaño, en el Dios del injusto, etcétera. Nosotros queremos descubrir ese Dios fraterno, un Dios misericordioso, un Dios solidario, un Dios de justicia. (Salustio)

Si el evangelio es subversivo, yo también soy subversivo. (Salustio)

Este conocimiento y reflexión también permitió llegar a la conclusión de que la Iglesia y la religión no son lo mismo, y a partir de eso, desmontar muchas arbitrariedades y abusos de autoridad de parte de la estructura eclesial:

A nosotros ya no nos cuesta, nos damos cuenta cuando [el cura] está equivocado “ok, es igual que nosotros y también nosotros podemos equivocarnos, como él se pudo equivocar y lo tiene que reconocer y ya, no pasa nada”. (Rosa)

Hemos cambiado mucho, hemos dejado de ver eso de que los sacerdotes tienen la última palabra. Hemos llegado a darnos cuenta que la Iglesia tiene muchos errores. (Rosa)

Nos damos cuenta de todo, no somos ningunas ciegas, pero aquí queremos. Y ahora lo hablamos y... no creas que como yo, despacito, explicamos las cosas, con mucha calma, con mucha ternura, pero nos defendemos, bueno, defendemos eso que creemos que es defendible. (Rosa)

Pareciera que fuéramos otra Iglesia y yo digo “pues a lo mejor sí somos como otra corriente totalmente”, pero bueno, hacemos lo mismo que ellos. Tenemos que a fuerzas aceptar al obispo que nos pongan y al arzobispo aunque vaya en contra de nosotros y demás, pero vamos. (Rosa)

Bueno, es que la Iglesia no son los jesuitas, no son los diocesanos, no son las diferentes grupos de religiosos que hay, la Iglesia somos todo el pueblo que estamos dentro de una comunidad. (Ceci)

El templo, es nomás, como nos decía el padre, para echar gasolina. (Quetita)

Por supuesto, desde la autoridad este desafío se entendió como una ofensa a su trabajo y sus “derechos”, es decir, un atentado a sus privilegios como figuras de mayor escala en la jerarquía. Chuche lo relata de la siguiente manera:

A lo mejor que los hacían un poco a un lado a los obispos, se ponían más al tú por tú. A lo mejor el sacerdote perdía un poco su... pero ni eso, porque se ganaba más... pero a lo mejor algunos pensaban que se perdía el poder sobre el pueblo, no sé qué cosa, podría ser algo de ese tipo. Porque tanta oposición, yo decía “bueno, pero es que esto era más cristiano que cualquier cosa que hubiéramos hecho antes, entonces ¿por qué oponerse?” (...) Simultáneamente muchos de los que participaban en las comunidades eclesiales estaban metidas en el movimiento por la solución de los problemas de la tierra. La participación de la mujer era mucho más fuerte... y a lo mejor cosas de esas les molestaban. (...) A lo mejor la participación de los laicos en la vida de la Iglesia y todo, a pesar de que se quería porque los consejos parroquiales. (...) Yo creo que de alguna manera les molestaba la jerarquía, la mayor participación de los laicos, yo creo. (Chuche)

Este proceso resulta muy interesante para la reflexión pedagógica porque finalmente es una manera de reestructurar su identidad espiritual, en este caso desde valores comunitarios y populares. De esta manera, se van haciendo congruentes diferentes dimensiones de la persona con un proyecto de comunidad y lucha popular. Así como Educación Popular es parte de una aspiración más amplia, tiene que saber darles su lugar a sus aliados, y aprender de cómo han logrado apelar a lo más profundo de las personas.

Estas comunidades desafiaron también las formas hegemónicas de construcción del conocimiento, que dictan que cuerpos son capaces del acto de saber y en qué espacios hay condiciones para generar conocimiento valioso. De acuerdo al sentido común, las clases populares son fuerza de trabajo, receptores de información y poco más. El trabajo de los barrios organizados ha

demostrado que no es así, y por lo tanto, que lo que creemos que sabemos sobre la construcción de conocimiento tiene errores fundamentales.

Tú llegabas a la asamblea y veías puras amas de casa, algunos señores, pero señores duros, es decir, obreros o carpinteros o fontaneros, gente dura, mecánicos. Y que te empezaban a hablar de la ley y tú decías “¿quiénes son estos locos?” (...) Y de repente era un ama de casa que tú no dabas nada por ella y de repente le estaba dando una cátedra. (...) Hay algunas cosas que sí funcionan, el taller de salud (...). Además genera un servicio interesante para la gente. Allá por donde vivo hablan de las doctoras. Igual, no das nada por ellas pero te das cuenta que se han metido a estudiar y saben y conocen lo de las plantas, las microdosis, los masajes, se han ido especializando, de manera popular pero en serio. Y se han convertido en una alternativa médica para mucha gente que no puede pagarlo. (Paco)

Sin embargo, aunque la práctica y la experiencia desenmascaren una parte del mito, siguen enfrentándose a todo un mundo regido por las dinámicas y principios que impone ese sentido común, y esto desencadena una larga serie de mecanismos que funcionan desde lo más íntimo hasta lo más inalcanzable:

La dificultad del encuentro y la fusión del saber elaborado con el saber cotidiano se presenta a través de distintas facetas. Por una parte, la desconfianza en los saberes de la gente que hace que la autoridad no delegue responsabilidades en ellos, o la impaciencia de los que sí saben que “no nos dejan estar muchos en una misma parte, entonces uno no alcanza a asimilar”, se encuentra, por otra parte, con la autodevaluación de lo que sí conocen y saber hacer y la necesidad de legitimar aquello que aprendieron con “un cartón que avalara el trabajo que estábamos haciendo acá, porque acá el grupo de salud no tenía a nadie que tuviera conocimiento”. (Lavín y Nájera, 2003:76)

Así, aunque el conocimiento fluya “en sus espacios familiares, en sus lugares de trabajo, en sus espacios de recreación, en sus organizaciones, con sus pares, se transfiere, se enriquece, se transforma, florece” (Lavín y Nájera, 2003:76), no puede llamarse tal ya que no se originó en la única fuente válida de conocimiento, la escuela, por lo cual no cuenta con la legitimidad de ser nombrada “educación” (Lavín y Nájera, 2003:81). Para perpetuarse, las dinámicas hegemónicas de construcción de conocimiento se aíslan de toda una realidad de contenidos y formas:

En ese sentido, se puede interpretar que la posibilidad de ocupar mi lugar en el mundo pasa por una mediación que me permita actuar sobre él, sobre todo cuando el mundo moderno construye simbólicamente y concretamente la condición de analfabeta, en una otredad sometida bajo su sombra. (Jader, 2016:93)

Al hacer esto, convierten a esas otredades en una amenaza a sus propios fundamentos y estructuras. Reconocer, nombrar, valorar y potenciar esas otredades implican un potente desafío a una de las estructuras de poder más profundas de nuestra sociedad, es un reto pedagógico y político que la Educación Popular asume, y es lo que las comunidades organizadas hicieron y siguen haciendo al generar espacios educativos populares.



### *La Educación Popular como pedagogía de la praxis*

Se considera que entender lo pedagógico en la EP parte por recordar que su historicidad está vinculada a los “condenados de la tierra” y a la construcción de un proyecto político-pedagógico que no ha sido concebido dentro de los contextos de la escolarización. Por lo tanto, su construcción teórico-conceptual se encuentra cimentada en la relación directa con sus prácticas en barrios, veredas y espacios no institucionalizados, en su mayor parte.

(Jader, 2016:92)

La tesis que se presenta en este apartado es la de entender la Educación Popular como una pedagogía de la praxis, es decir una forma de hacer y pensar la educación que reflexiona su actuar y aprende de eso para generar nuevas propuestas. Por supuesto no es una idea exclusivamente propia, muchos, tal como Núñez, han respaldado la necesidad de defenderla: “la educación popular sólo puede entenderse y conceptualizarse a partir de su propia *praxis*” (Núñez, 2005:4). Esto resultó evidente al estudiar paralelamente la trayectoria de la Educación Popular en el continente y los casos concretos de las colonias Guerrero y Ajusco.

Conociendo lo que se ha escrito sobre la historia de la Educación Popular, es fácil ubicar que estos procesos se dieron durante la época de “proliferación de experiencias” de Educación Popular. No se identifican con la Educación Popular como un cuerpo armado o una propuesta concreta, pero estaban influenciados por ideas de Freire y de todo lo “popular” en el momento: el trabajo con el pueblo, la promoción, la Teología de la Liberación. También se puede observar cómo los esfuerzos detonadores del trabajo decaen hacia los noventa (EIP, AB, la fuerza de los jesuitas), correspondientes a la crisis de paradigmas (sin ignorar las especificidades de cada caso). Todas esas experiencias, sus fracasos y sus éxitos alimentan la reflexión de la Educación Popular y le permiten reconstruirse. Algunos de los cambios que se mencionan en la teoría de la Educación Popular a partir de los noventa, se ven reflejados en las críticas que los mismos entrevistados hacen: la necesidad de ver a la persona y su subjetividad, la importancia de la constancia en la formación, y la preparación para actuar con más pertinencia pedagógica. Así, aunque no se identifiquen del todo con la Educación Popular como se entiende hoy en día, son parte de su historia, de su praxis. Tere, quien lleva tantos años poniendo el cuerpo en las CEBs, lo dice claramente: “aprender de la experiencia, recuperar la experiencia y devolver la experiencia” (Tere).

Así, lo que es hoy la Educación Popular (dentro de su heterogeneidad), es gracias al conocimiento que generaron tantas experiencias al lanzarse a la práctica durante los setentas y ochentas. Durante esa etapa, el movimiento no se dedicó a formular respuestas certeras, sino a hacerse las preguntas más humanas, permitiéndose cambiar y probar sin perder el rumbo. Es lo que Núñez describe al decir que “en la educación popular la ética es un componente que no cambia. Cambia, sí, nuestra *lectura moral* frente a los nuevos fenómenos. Y por ende, nuestra interpretación de los hechos y la adaptación de nuestras propuestas” (Núñez, 2005:9). Mientras, Korol lo expresa diciendo que la Educación Popular “tuvo que aprender a ser -una y otra vez- pedagogía de los y las de abajo” (Korol, 2012:párr. 1).

Esta opción ética toma formas muy diferentes, como demuestra la consulta publicada por el CEAAL en 1993. Sin embargo, esta consulta también demuestra que todos los proyectos consultados, parten de un principio metodológico común, correspondiente a tal concepción humana: la metodología dialéctica, comprendida como

En la que el rol de los educandos es considerado como fundamental, así como la valoración de su práctica como punto de partida y referencia fundamental en todo el proceso. Como consecuencia lógica y con similar incidencia, aparece una marcadísima tendencia a valorar una pedagogía activa, crítica, y por tanto fundamentada en la participación; concepto éste referido explícitamente en un altísimo número de encuestas.

El aspecto en el que explícitamente el 99% de las encuestas coincide, es el referente a la “incorporación del conocimiento social pre-existente”, con una altísima incidencia en la fundamentación de que esto se da por ser inherente a la propia metodología, que sostiene el “partir de la práctica” como un fundamento esencial; aunado a esto y en la misma proporción, se valora el hecho de considerar dicho conocimiento como “insuficiente”, por lo que se sostiene la validez y la necesidad de “incorporar” otros conocimientos pre-existentes que no pertenecen originalmente al propio grupo. (Núñez, 1993:105)

Es decir, a pesar de sus múltiples puntos de divergencia, los proyectos desarrollados en esos años comparten al menos dos aspectos, que a la vez son principios de la Educación Popular: la opción ética y la metodología dialéctica. Debido a estas dos características, podemos asegurar que el conocimiento que conforma el fundamento de esta pedagogía de la praxis no fue formulado en escritorios de universidades ni oficinas de empresas, sino en sillas puestas en círculo y personas viéndose a la cara diciendo lo que nadie quiere escuchar. Esto es lo que permite que lata el corazón de la Educación Popular, generando conocimiento desde otra lógica:

Creemos firmemente que las experiencias históricas de los pueblos son una fuente ineludible de conocimiento, que la teoría debe integrar, a partir del esfuerzo colectivo por leer y reescribir el mundo. Desde esta perspectiva, los procesos de conocimiento no se agotan en las búsquedas académicas. Es imprescindible el diálogo de los saberes académicos y de los diversos saberes populares. (Korol, 2012:párr.30)

Para que nos quede más clara la correspondencia histórica, los encuentros y desencuentros entre nuestros protagonistas entrevistados y el tiempo que vivieron y que nos relataron, hagamos un repaso cronológico<sup>48</sup>. En este punto y por la intención reflexiva que nos interesa, se desdibujarán los límites entre las formas más y menos formales de educación que se dieron en el contexto del movimiento, las ideas que identificaban lo subversivo en la época, y las contribuciones de las ciencias sociales, ya que la Educación Popular se enriquece “tanto en diálogos con otros discursos críticos como de experiencias educativas emergentes en las organizaciones populares y en los movimientos sociales” (Jader, 2016:90).

Vale la pena mencionar el momento específico que estaban viviendo el país y la ciudad. Estamos hablando de las últimas décadas del sistema de partido único que se mantuvo en México por 70 años. Además, la guerra fría en el país tomó la forma de una represión sistemática al movimiento social, acompañado de una contundente estrategia contrainsurgente en los territorios donde se hacían presentes grupos guerrilleros. No olvidemos tampoco que no fue hasta el año 1994 que la economía política dio el giro decisivo hacia el neoliberalismo y todo el modelo de vida que éste implica. También en ese año irrumpió en el panorama la existencia del movimiento indígena mexicano, gracias a la insurgencia zapatista en Chiapas.

Demos comienzo en 1959, año en el que triunfa la Revolución Cubana, transformando el panorama político para América Latina y el mundo. Empieza una década que sacudió las calles y las mentes alrededor de todo el globo. Es además la década en la que se da la mayor parte del poblamiento de la colonia Ajusco. Entre 1962 y 1965 se da el Concilio Vaticano II, y hacia su final empiezan a organizarse las primeras Comunidades Eclesiales de Base en Brasil. El año 1968 será siempre recordado por los movimientos de jóvenes que estallaron en todo el mundo,

---

<sup>48</sup> Al final del documento se anexa una línea del tiempo.

teniendo importantes consecuencias en nuestro país, además de ser en el que se dio el Concilio de Medellín, y en el que Freire publicó la *Pedagogía del Oprimido* (un año después aparecería su traducción al español). Núñez opina que la coincidencia de Freire, Medellín y el movimiento del 68, “viene a darle al fenómeno de la promoción popular en nuestro país un impulso extraordinario tanto cuantitativamente, como en su inspiración y orientación claramente política” (Núñez, 1996:44). 1969 fue el año en el que la familia de Rosa y Julieta se establece en la colonia Ajusco.

Los setentas se reconocen como la década cuando empieza la proliferación de experiencias de Educación Popular (Núñez, 2005:6). Durante la primera mitad de la década, Chuche se establece en la Iglesia de la Resurrección, empezando a sembrar las primeras CEBs. En esa época, en 1973, coincidente con el golpe de estado a Allende en Chile, también empieza el trabajo de Educación Integral Popular en la Ajusco y otras colonias de ciudad. En el centro de la ciudad, en 1976 se funda la UVCG, y dan comienzo los círculos de estudio en las vecindades. Un año después llega Paco a la Iglesia de los Ángeles y en 1979 José Luis se integra a la Unión. La década concluye con el triunfo de la Revolución Sandinista en Nicaragua, con todo el continente al pendiente de su desarrollo. Monsiváis relata que en términos del MUP, mucho se logra en esa década: “el reconocimiento oficial del movimiento urbano popular; éxitos sin precedente en Chihuahua y Nuevo León; la certeza de un poder nuevo, distinto, al margen de las soluciones convencionales de la izquierda” (Monsiváis, 1987:241-242).

Los ochentas se caracterizan por el fortalecimiento y desarrollo de los movimientos urbanos, Vío habla de la “revalorización de la democracia” (Vío, 1989:6) como un fenómeno compartido en todo el continente. Para la Educación Popular esta década también implica crecimiento:

Surgieron y se consolidaron experiencias muy valiosas. Se promovieron y consolidaron redes y articulaciones. Es época de intercambios, de influencias, de avance. A veces con mayor acierto metodológico, otras tantas con intuiciones fundamentales; algunas -incluso- con serias deficiencias, pero la gran mayoría -insisto- se ubican y autodefinen como experiencias de “educación popular”. (Núñez, 2005:6-7)

La década se inaugura con la fundación de la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (CONAMUP), y en esos primeros años el CEIPA empieza a andar. El sismo de 1985 marca un antes y un después en la vida del país y en el desarrollo del MUP. La UVCG ya había logrado parar más de 500 desalojos desde 1978 hasta esa fecha, y las fuerzas se reorganizan para hacer frente a las exigencias que conlleva el desastre del terremoto. En ese año se funda COSLA y dos años después se constituye formalmente la Asamblea de Barrios.

Aquí observamos un pequeño desfase entre la vivencia de nuestros entrevistados y el panorama amplio. Quizá haya sido el evento del sismo, y probablemente en conjunción con muchos otros procesos, pero lo que a nivel continental se vivió al fin de los ochentas fue una crisis de la Educación Popular, lo cual no sucedió de la misma manera para nuestros sujetos, ya que en 1989 Tere estaba llegando a la Ajusco a trabajar a partir de unos principios influenciados por Freire y la Teología de la Liberación. Las CEBs seguían en pie y creciendo, acogiendo en 1991 a Julieta, quien tanto aprendería de ellas. A lo que no pudo resistir la movilización mexicana y capitalina fue a la “crisis de fin de siglo”, que tuvo tantas y tan diferentes repercusiones en todo el mundo. Cuando regresó Chuche a la colonia Ajusco más adelante en los noventas, no pudo evitar la sensación de desilusión que tantos compartieron. Parece tener claro por lo menos en parte por qué las cosas no volvieron a ser iguales:

Yo digo ¿por qué no se da en este momento? Pues porque el neoliberalismo nos acabó, todavía no acabamos de reaccionar. Yo creo que si este movimiento hubiera seguido hubiera habido mucha más gente partici-

pativa... sí, durante muchos años se apagó totalmente el movimiento mundial, como que el neoliberalismo nos aplanó. (Chuche)

La dinámica económica neoliberalista avanza, la legitimidad política se encuentra en crisis (Vío, 1989:5; Lavín y Nájera, 2003:19) y se cuestionan las formas de entender y construir el conocimiento.

La Educación Popular arranca el siglo XXI con una gran cantidad y calidad de preguntas que derivaron de la práctica intensa durante décadas. Esto la ha llevado por caminos que no había recorrido anteriormente, poniendo la atención en esferas que no habían sido centrales hasta entonces, detonando reflexiones profundas sobre la complejidad del sujeto, la dimensión educativa de la Educación Popular, el papel de la educación en los movimientos sociales y más.

La intención del apartado anterior era expresar la correspondencia de nuestros casos de investigación con el desarrollo más amplio de la Educación Popular, ubicando los momentos más intensos en la etapa de proliferación de experiencias. Ahora retomemos con detenimiento cómo se vivió esta proliferación en las colonias que nos convocan. Lo que ya es indiscutible es que lo que pasó en tantos rincones de América Latina es también lo que pasó en la Guerrero y la Ajusco:

Las prácticas socioeducativas se manifiestan a través de modalidades combinadas de autogestión y agenciación externa; menores grados de formalidad y mayor ajuste entre demanda-oferta que las que observamos en las instituciones escolares; ampliación de los roles de educador-educando desde la bipolaridad profesor-alumno hacia los actores sociales y sus movimientos; la aplicación de metodologías flexibles, participativas y grupales; la valorización y el descubrimiento de nuevas o recreadas experiencias de aprendizajes (individuales, colectivas). (Lavín y Nájera, 2003:44)

### *Las aportaciones de las colonias en lucha a la Educación Popular*

La educación es importante, sigo creyendo que la educación para los que menos tienen, (...) no es una cosa romántica, es una cosa muy difícil, y que deberíamos apostar a eso. Que se tienen que buscar vínculos, vínculos fuertes. Que se tiene que trabajar mucho el grupo, el grupo que se dedica a eso y el grupo al que se quiere uno dirigir. Que tiene uno que tener una actitud muy abierta.

(Mari Carmen)

Cada uno de los proyectos educativos populares en las colonias en lucha que conocimos a partir de las palabras de sus protagonistas, formularon una serie de lecciones que los educadores populares se deben esforzar por aprender, y que vale la pena enunciar.

Guerrero (en la UVCG y la AB) nos aporta la conciencia de que para lograr un mundo mejor hay que cambiar como personas: es necesario aprender. Aprender para no depender de otro al responder a las necesidades a corto plazo y a largo plazo. De la Guerrero aprendemos la disposición al aprendizaje, cuando el conocimiento está al servicio de la lucha, aprendemos de un “un proceso social en donde la formación y la capacitación en sus diferentes niveles estaba presente y además era demandada y asumida por la gente” (José Luis). Cuando el conocimiento se usa para cuidarse como pueblo, se encuentran maneras de distribuirlo y compartirlo, en folletos, en pancartas, en pláticas de patio. Nos enseña que para potenciar la Escuela Lucha son necesarios los espacios educativos. Nos enseña a romper los esquemas de a qué personas les corresponde qué saber, los sectores populares del centro de la ciudad pueden ser expertos en reconstrucción y Derechos Humanos. Aprendemos lo necesario del conocimiento y la reflexión para replantear las formas de la lucha.

### Huerta hace una importante reflexión sobre los aportes de la AB a la Educación Popular:

Es entonces que la relación Educación Popular-Asamblea de Barrios va más allá de un aporte unidireccional. Pues la experiencia popular, su lucha, organización, y su propia historia lo que va dejan (sin estar consciente de ello) un herencia valiosísima a la Educación Popular, como construcción de un tejido inseparable que no depende de intelectuales comprometidos como únicos protagonistas activos que aportan a las organizaciones sociales su bagaje teórico de Educación Popular como algo ajeno y sin intimar con la experiencia de educación del pueblo (aunque en discurso sí). (Huerta, 1995:24)

De la educación preescolar comunitaria en la Ajusco aprendemos el cuidado a la propia comunidad. Nos demuestra la capacidad de una comunidad de hacerse cargo de sus propias necesidades educativas y de defender su derecho a hacerlo. Así se cuidan los propios intereses, desde un conocimiento del contexto que ninguna escuela oficial podría tener. Las decisiones se toman en casa. Aprendemos de la escuela como un espacio comunitario, porque la educación de los niños y niñas es un interés comunitario. Aprendemos a abrir las puertas a la solidaridad y a la lucha, aprendemos que la escuela tiene que tener un lugar donde puedan dormir los campesinos que vienen a marchar, una cocina para preparar la comida para las marchas y los plantones, un espacio para hacer reuniones y pintar mantas:

Es que cuando la colonia se moviliza por estos servicios, éste era un punto de reunión. Aquí por ejemplo para toda la parte legal que se hizo ante las autoridades para regularizar la tierra, aquí armábamos los expedientes, con los documentos de los vecinos, y ya de aquí íbamos, y hacíamos marchas hacia la delegación o hacia el Zócalo, al gobierno de la ciudad para exigir la solución. Entonces elaborábamos algunos periodiquitos que distribuíamos el 2 de octubre... o una serie de cosas. De las familias que participaban en la parte de las comunidades, eran cinco familias y las cinco entraban, pero el punto físico de unión era aquí, y por ejemplo cuando nos íbamos a ir a las marchas esas paredes, ahí pintábamos las mantas o en el piso (...) Y hacíamos las mantas nosotros mismos con brocha y como se podía. Y de aquí cuando lo del sismo, los primeros días de que se quedó la gente sin casa, sin comida, de aquí salíamos con caravanas de carros con ollas de guisado, de agua, de comida para llevarles, y llegábamos a repartir a las colonias del centro. (Rigo)

Aprendemos la traducción de un método ajeno (Montessori) a las necesidades y lenguajes de nuestro ambiente, reto que muchos no superan nunca. Nos enseñan a ver las necesidades a largo plazo aún en un contexto de movilización. Aprendemos a atender los problemas con comunidad y organización, “tiene que ser casa por casa, vecinos con vecinos y ver qué es lo que hacemos, cómo le hacemos para resolver un problema” (Alejandra). Sienta precedentes para tantos proyectos de escuela contrahegemónica y popular que han nacido posteriormente.

Las CEBs nos enseñan, que en énfasis en la participación permite que se desenvuelva un gran potencial personal y grupal. La metodología permite contener y dirigir toda esa fuerza. Esto tiene sentido en la Educación Popular porque los sectores con los que se trabaja son por sistema silenciados, el ver-pensar-actuar permite el ejercicio de la expresión, respetando la expresión pero encaminándose inevitablemente a la práctica, para regresar a reflexionar lo hecho. Aporta un claro papel del educador, que no se pelea con que el educando esté al centro.

Nos enseña cómo actuar desde la confianza de que el pueblo puede hacer sus propias reflexiones y tomar sus propias decisiones. Todos tenemos conocimientos de la realidad, esta metodología nos permite sistematizarlos y comunalizarlos. Las CEBs se nutrieron de la educación liberadora, pero al tomar cuerpo, no tardaron en dar lecciones: “dentro de sus convergencias, esta misma relación transfronteriza alimentaría la Educación Popular (EP), ya que, en una doble vía, lo organizativo y lo educativo se permearon mutuamente” (Jader, 2016:83).

### *Los educadores populares como generadores de conocimiento sobre educación*

Abordemos sin más rodeos y con detenimiento, los aprendizajes que las experiencias trabajadas le abonan a la Educación Popular.

Empecemos por lo que los sujetos aprendieron sobre la educación misma. Estas ideas pueden parecer reiterativas, al ser algunos de los principios pedagógicos de la Educación Popular. Sin embargo, siendo las reflexiones de la práctica de años de sujetos involucrados en procesos educativos populares, conllevan un tono diferente, de un saber nacido en carne propia, a pesar de quizás haber sido inspirado en las palabras de alguien más. Como dicen Lavín y Nájera: “La autonomía, la autodeterminación para decidir qué hacer y cómo hacerlo a través de la experiencia de autogestión, resultan en aprendizajes invaluable” (Lavín y Nájera, 2003:75).

#### *Todos podemos aprender, todos podemos enseñar. El conocimiento no es exclusivo de algunos*

“No están los sabiondos, sino están todos, porque aprendemos juntos.” (Tere)

“Todas esas cosas era cómo se potenciaba las mismas aptitudes de la gente, eso era muy interesante, porque hay gente que no necesariamente tiene que saber leer para ser sabia, así de las vivencias y todo lo que iban haciendo, se iba haciendo todo una cuestión de cultura.” (Yolanda)

“Yo aprendí que la gente es muy sabia cuando le abres espacios. Si le abres espacios y empieza a crecer, a aprender, luego acabas aprendiendo de él, porque surge algo personal.” (Beto)

“Todos tenemos conocimientos y todos tenemos saberes que cuando se aportan en un colectivo como referente de educación se potencia éste, y hay posibilidades incluso de trascender, como personas y como grupo.” (José Luis)

#### *El lugar del método y la planeación, no obsesionarse por la forma*

Está relativamente difundida la idea de que la Educación Popular está centrada en el método, específicamente una serie de técnicas de trabajo grupal, sin embargo, el resultado de un proceso con ese centro se aleja de su vocación original, ya que “no promueven la reflexión sino únicamente la animación del grupo. Aparece, entonces, como una forma entretenida de dar pláticas” (Vázquez, 1995:137). Sin embargo, los testimonios de nuestros educadores entrevistados indican que el lugar que se le dé a las técnicas no debe romper la coherencia con los principios.

Y luego tener el método de aprenderlo y el método de enseñarlo y no porque tú sepas más, me refiero a esos instrumentos pedagógicos que requieres para cómo lo dices, pero luego cómo lo llevas al ámbito colectivo y bueno, ya se hace otra cosa, ya no sabes por dónde. Puedes tener una idea de una orden del día, pero la gente te transforma la realidad, el conocimiento, te propone. (Paco)

Y que hay que buscar, hay que tomar, pues no sé, que el modelo de educación no es x o x o x, el modelo de educación es “haz a los niños pensantes, haz a los niños más libres, haz a las familias más críticas”. Y que eso en toda la educación se debe de hacer y no se hace, ni en las públicas, ni en las privadas, ni en las populares a veces. (Mari Carmen)

### *La educación es un proceso, no puede ser encapsulada*

“Te das cuenta de que es una preparación continua, y aquí no necesitas tener título de nada, simplemente la voluntad de prepararte, la voluntad de involucrarte.” (Ceci)

“Y ahí confirmas que toda la vida es un aprendizaje si así lo quieres ver, toda la vida.” (Julieta)

“Esto de la formación dentro de la organización, evidentemente que yo lo aprendí en la Unión. Es decir, la formación no es un abstracto, son procesos, tú aprendes muchas cosas desde los procesos.” (Paco)

“Lo que está detrás es ese concepto, el proceso educativo o formativo es “estamos en una formación permanente”, estamos adquiriendo conocimientos permanentemente y hay que hacernos responsables de ello, y vamos generando también conocimientos nuevos, nuevas transformaciones, somos productos de este protagonismo y la nueva realidad es parte también de nosotros, entonces cómo la vamos a hacer. Dejarla tampoco nos sirve.” (Paco)

### *Aprendizajes en el seno de la Educación Popular*

Poniendo atención en las reflexiones de los compañeros entrevistados, se van presentando ideas que apelan a lo más profundo de la Educación Popular. Son puntos recurrentes al hablar de los fallos y virtudes de los modelos puestos en práctica y que se colocaron en el centro de las discusiones durante la etapa de reformulación. Como lo hemos repetido ya varias veces: es la puesta en práctica de un conjunto de principios la que permite formular evaluaciones y críticas que en algún momento tuvieron que ser revisadas detenidamente para ponerse en diálogo con esos principios originales. Tampoco son reflexiones exclusivas de nuestro campo, tienen que ver con toda una evolución del espíritu de la época abarcaron varias otras áreas del conocimiento y de la lucha social.

Un elemento que fue tomando un lugar central en la Educación Popular a lo largo del tiempo y la experiencia es la concepción y centralidad del sujeto. Las primeras prácticas de Educación Popular, pensemos en la Ciudad de México a principios de los setentas, “no integra en su propuesta de “partir de la práctica” los elementos de la vivencia personal, prioriza lo colectivo, “la práctica” y, por tanto, deja de lado un nivel fundamental de la vida de las personas” (Vázquez, 1995:116). Esta crítica certera la repite Tere con respecto a su trabajo en la Ajusco: “Yo creo que por la lucha, muchas décadas por la lucha, (...) nos olvidamos de la persona. (...) Pero era sí, dar respuesta a las realidades urgentes para los otros, que nos olvidamos que lo que conformaba el proceso también eran personas” (Tere).

El sujeto, la persona en toda su complejidad, fue reclamando su lugar en un proceso que hasta cierto punto lo había entendido hasta ese momento como un medio, como si lo político fuera algo más allá de ellos. La práctica hizo evidente la reflexión de que cada una de las personas que integraban el grupo, era la primera dimensión política en la que tenía alcance la Educación Popular. Esto se expresa, por ejemplo, cuando al hablar de sus experiencias, las personas le dan tanta importancia al “cambio de sí”, como le pasó a Esparza<sup>49</sup> en su investigación, y en nuestro caso al realizar las entrevistas. El “cambio de sí” existe y hay que ponerle atención.

Entonces, se complejiza la idea del sujeto como “un ser de relaciones, que crea relaciones interpersonales y colectivas, relaciones diferentes que dan pauta a dinámicas sociales con con-

<sup>49</sup> “Uno de los aspectos más interesantes -en el caso del discurso educativo de todas las maestras entrevistados- es que expresaron una necesidad de “cambio de sí”, como mujeres, de impactar a sus propias familias para la re-distribución de las formas de interacción y roles preestablecidos” (Esparza, 2005:98-99)

tenidos también nuevos” (Huerta, 1995:17), y por lo tanto se va integrando cada vez más en los principios políticos y pedagógicos, objetivos, planeaciones y dinámicas. Así, tras reconocer que “no se daban tanto tiempo”, ahora las comunidades (por ejemplo) parten desde otra perspectiva: “ahora estamos muy atentos a que las comunidades la forman personas” (Tere); “es muy interesante ver qué está pasando con los otros. Todo el aspecto de crecimiento humano, de autoestima, de valores, está considerado en nuestro proceso” (Tere).

Además, es importante vincular esta reflexión con el planteamiento que hace Torres sobre la lucha de la Educación Popular por la orientación cultural. Este autor considera que una parte importante de la acción de la Educación Popular actualmente tiene que ver con enfrentarse al neoliberalismo como proyecto cultural y forma de vida, y que eso se logra “elaborando estrategias que incidan en las relaciones sociales, en el sentido común y la vida cotidiana de los sectores populares” (Torres, 2016:92). Es decir, sin una perspectiva compleja y problematizada de los sujetos y las comunidades, no seremos capaces de dar la batalla en el plano de la orientación cultural.

Otra lección fundamental de la experiencia de nuestros entrevistados es la potencia de la metodología dialéctica. De alguna manera es una ratificación de uno de los principios originales de la Educación Popular, y precisamente por eso hay que darle su lugar: los entrevistados atañen gran parte del éxito de sus espacios a la relación constante entre teoría y realidad, entre reflexión y práctica.

Parte de este principio tiene su fundamento en el papel educativo que tiene la experiencia de la movilización para la Educación Popular, tema que ya hemos tocado anteriormente. Esta experiencia cumple varias funciones fundamentales para la organización, como encauzar la motivación que parte de la necesidad<sup>50</sup>, la autenticidad que le da al compromiso expresado en palabras<sup>51</sup> y el conocimiento que genera sobre los mecanismos de la opresión y las estrategias de lucha<sup>52</sup>, que es insustituible porque se aprende desde el cuerpo. La Educación Popular se esfuerza por retomar estos elementos y otorgarles un tiempo y ciertas herramientas de reflexión. A partir de ahí el estudio se presenta como una necesidad de la lucha:

Lo que vamos aprendiendo lo vamos aplicando, no solamente leer el libro y quedarse con las tesis, sino cómo lo llevamos a la práctica, cómo convencemos al otro de que está haciendo daño. Eso nos reforzaba que era importante estudiar, entonces los temas y los libros nos empezaban a ayudar, a conocer otro tipo de luchas. (...) Mucho fue ir aprendiendo, por ejemplo, desde conocer el manifiesto comunista, todo eso fue algo interesante, porque sacábamos nuestras líneas de trabajo. (Yolanda)

La Educación Popular le da un lugar al “libro”, el “estudio”, la “teoría”. No le quita importancia, pero tampoco le da más que al proceso formativo de la experiencia, y de hecho, invita constantemente a experimentar, probar, actuar. Éste es uno de los fundamentos del método “ver-pensar-actuar”, y su potencia la fueron descubriendo con el tiempo. Los relatos de los participantes expresan cómo se fue disolviendo la frontera entre el momento de leer la Biblia,

---

<sup>50</sup> “Siento yo que cuando uno estudia tiene conocimientos teóricos, tiene conocimientos que le van a ayudar a sustentar a lo mejor, pero quien empieza por una necesidad es totalmente diferente. Le faltaría la teoría a lo mejor, pero la experiencia, la práctica, la convivencia, pues eso es padre finalmente.” (Alejandra)

<sup>51</sup> “porque una cosa es conocer y otra llevar eso a la práctica, yo creo que se fue comprometiendo, es que andábamos metidos en todo. (...) Y además participar, no nada más viendo, sino participando.” (Chuche)

<sup>52</sup> “Sin llenarnos tanto de teoría, sino actuar, actuar, actuar. No digo que la teoría sea mala, estamos hablando de una lucha de nivel barrial” Beto



de “ estar nomás rece y rece”, y el momento de vivir, ya que los principios éticos y políticos se habían transformado:

Después ya no me gustaba... hújole no, era como retrógrada ir a la Iglesia y ahí estar rezando el rosario y esperando que viniera el padrecito para que nos dijera alguna palabra bonita que... no, no, no, no. Le empecé tomar el sabor a lo que era la Biblia y a ponerla en el lugar que estábamos viviendo orita. (Rosa)

Acuérdense que el evangelio de Jesús nos está pidiendo que seamos solidarios y hay que poner en práctica lo que estamos viviendo aquí, a la luz del evangelio, la comunidad queremos que sea activa, activa y combativa, no pasiva. (Salustio)

Lo que da la realidad, lo que da el talante de la vida es diferente, porque donde tenemos nuestros pies tenemos la mente y el corazón. Eso es lo que creemos, nosotros iluminamos a partir de la realidad de lo que acontecía, nuestras reflexiones teológicas. (Tere)

Así, la metodología dialéctica demostró la capacidad de generar una dinámica legítima y fundamentada de crítica y acción en el espacio de lucha y la comunidad en general:

No pues que el vecino le pega a su mujer todos los días y hasta a sus hijos. Pues íbamos, “oye, ¿en qué te podemos ayudar?” “no, que váyanse, que porque mi marido, que porque...” Ah bueno, entonces un grupo de hombres de la comunidad iban a visitar a aquel para decirle “oye, qué te pasa, en qué te podemos ayudar. Si vienes a la comunidad a lo mejor...” Muchas veces se ganaba eso y muchas veces no, pero al menos sabían que alguien se estaba dando cuenta de lo que sucedía. (Rosa)

Nosotros lo que hacemos es cuando hay programas o conferencias o alguna participación que podamos tener para por ejemplo mantener limpio el camellón de Aztecas, o reforestar, o enseñar a las personas cómo mantener un huerto familiar, lo hacemos. Pero también vamos al plantón, por ejemplo ahorita el que tenemos más cerca que es el plantón de Aztecas en la defensa del agua, vamos la comunidad, apoyamos, estamos ahí haciendo compañía también con los hermanos que están en el plantón permanente. (Ceci)

Este ejercicio también permitió a la AB ir más allá en su práctica política y aventurarse a generar propuestas, ya que para llegar a ese punto con autenticidad son necesarios muchos momentos de acción y reflexión: “hacer conciente al pueblo de esta situación no sería realmente efectivo y políticamente certero si no se presentaran propuestas. También de esto ha aprendido la AB” (Huerta, 1995:20).

Además, esta dinámica también se genera hacia el interior, brindando la capacidad de transformar y adaptar el propio espacio educativo con más agilidad y seguridad: “Pero ahora creo que también es importante, la teoría tiene que ver también con la práctica. Y también reconocer cosas que si no están funcionando como tal, pues hoy tengo el conocimiento de reafirmarlas o de cambiar también” (Alejandra).

El tercero de los puntos críticos al que se aportó desde estos procesos, es uno que aporta al debate más que concluirlo: la búsqueda del balance entre lo político y lo pedagógico. Es evidente que ambas dimensiones son fundamentales en la Educación Popular, y llegan a fundirse ya que la práctica educativa siempre conlleva múltiples relaciones de poder. Sin embargo, existen muchos momentos en el proceso de un grupo organizado en los que tiene que tomar decisiones en torno a sus objetivos, acciones e identidad. En ese momento, la estrategia se puede definir hacia un trabajo más político o más pedagógico. Por ejemplo, mayor tendencia a lo político implicaría una valoración del grupo según su potencialidad organizativa, o la centralidad en contenidos que contribuyeran directamente al momento de la lucha. Por el otro lado, la tendencia a lo pedagógico se refleja en un proceso más profundo y reflexivo con respecto al conocimiento, además de

la intención de trabajar la identidad de sujetos históricos. Queda claro que ambos son necesarios para alcanzar los horizontes últimos de justicia y dignidad para todos, pero no existen criterios que resuelvan definitivamente en qué punto está el balance. Por su parte, Torres considera que “esta fusión se da en una doble vía; por un lado, la politización de la educación, al asignársele fines generalmente asociados con la acción política; por el otro, pedagogización de la política al considerar la acción política como espacio privilegiado de aprendizaje” (Torres, 2016:36).

De alguna manera, los procesos investigados y la reflexión de sus actores, invita a la defensa de la identidad pedagógica de la Educación Popular, desde dos situaciones. La primera es que el MUP, como varios autores coinciden, encontró una de sus más interesantes características en la pedagogización de la lucha. Por un lado, dirigentes como Paco, tenían claro que para que una organización avanzara en la lucha política, era necesaria una base “que se forme, que se eduque también en cosas, que aprenda y que enseñe” (Paco). Además, se encontró que los cambios culturales democráticos que se dieron, tuvieron mucho que ver con el trabajo pedagógico de base en los barrios, por lo que Núñez invita a evaluarlos y valorarlos:

Se ha descubierto que no basta con tener posturas políticas justas, no basta con conocer a la gente, más aún, que no es suficiente con dominar las técnicas organizativas. Hay que tener un conocimiento profundo de las orientaciones y métodos pedagógicos, un alma de educador, y sustituir la “seriedad y conciencia profesional” de las que están orgullosos los trabajadores sociales, por la responsabilidad de militantes que reciben funciones de las que tienen que dar cuenta rigurosamente al colectivo en los controles públicos de las asambleas. (Núñez, 1990:248-249)

La segunda situación, que se repitió a lo largo del continente, fue la sobrepolitización de los espacios educativos, que habían logrado conformarse como grupos organizados con fuerza y legitimidad en la comunidad. Estas características resultan tremendamente valiosas para el trabajo político, por lo que muchos grupos se volcaron en esta labor, dejando de lado su original vocación pedagógica. Julieta describe esa situación con las CEBs de Ajusto en tono de crítica:

Creo que yo lo que hubiera hecho diferente es que no las hubiera desgastado. Lo más difícil ya estaba hecho, que era la organización celular. Y como eso ya funcionaba a las comunidades se les empezó a encargar de todo. “Van a venir los zapatistas, ustedes les buscan hospedaje, les hacen la comida” y bien, muy contentos todos. “Van a ser las jornadas religiosas de no sé qué. Ustedes hacen la comida, hospedan”. Y así empezaron, como ya funcionaba el modelito y ya sabían, “a ver, a esa comunidad van a hospedar a diez personas, y ustedes a otras diez y ustedes a otras diez”. Pero se les empezó a encargar de todo, lejos ya de su razón de ser. Terminaron desgastadísimas. (Julieta)

Es interesante observar cómo, quizás a consecuencia de este desgaste, las CEBs han sufrido un proceso de despolitización, en el que se sigue trabajando el método, pero los referentes éticos y políticos son menos subversivos:

Pues ahí mucha gente se salió también porque hay gente comprometida como yo, que vivió los ochentas y dice “estas comunidades ya no, ya no se comprometen ni siquiera para nada, ahí lo que diga el Padre, lo que diga el coordinador”, dependientes, y eso me saca de onda, que no sean independientes, que no sean autónomos, con mucho respeto y también con un compromiso con el mundo. (Salustio)

En general a finales de siglo se hace un llamamiento a fortalecer la dimensión pedagógica de la Educación Popular, lo cual aspira no a despolitizar, sino al contrario, encontrar maneras más pertinentes de trabajar las relaciones de poder y transformarlas dentro y fuera de los espacios educativos; como siempre ha sido su vocación. Vale la pena traer a colación la metáfora con la

que Tere entendía la solución a este debate: “Tenemos que tener un carácter de equilibrio, no perder todas las notas de la misma canción” (Tere).

### *El papel de la educación en los movimientos sociales.*

¿Cómo surge un movimiento social? Desde fuera, parece un accidente de la voluntad, la generación espontánea de efectos cuyo vigor minimiza cualquier vaguedad o la precariedad de la vida cotidiana. Desde dentro, la impresión es diferente: en el momento justo cristalizan experiencias y necesidades de años, y un sector excluido decide no delegar ya pasivamente su representación, y condensa de golpe exigencias y manera de ser. (...) Pero nada atenúa las sensaciones del impulso que crece, del esplendor de la multitud animada por fines idénticos, de los prolongados efectos sobre la vida de los participantes, que “ya no serán los mismos”, que modificarán su visión del mundo, persistan o no en el empeño.

(Monsiváis, 1987:12)

La relación con los movimientos sociales es parte constitutiva de la identidad de la Educación Popular, pero esta relación se puede tejer, y se ha tejido tomando múltiples formas, así como existen incontables formas de hacer movimientos sociales y Educación Popular. Los testimonios de nuestros entrevistados aportan importantes reflexiones sobre el papel de la educación en los movimientos sociales que representan una importante lección para el presente.

Una de las características del MUP en la colonia Guerrero, según dicen sus propios miembros, fue la formación de las bases:

Por ejemplo aquí el comité llegó a ser tan fuerte, tenías muchos cuadros formados, porque era la formación política para entender qué pasaba en nuestro país, y si teníamos una ideología, en la cuestión laboral, la de derechos humanos, la jurídica que era la que llevaba todo el rollo de los juicios, toda la cuestión incluso de mujeres, la económica, la de comunicación. (Yolanda)

La formación de las bases, es decir, los procesos educativos que lleguen a todas las personas posibles, genera las condiciones para al menos dos fenómenos. Por un lado, permite el desarrollo de un compromiso más genuino con la organización y con la lucha. La participación constante es un reto en las organizaciones, donde “la acción colectiva es fundamental” (Paco), y “si no hay participación podemos estar teorizando aquí mil cosas y no tenemos resultados” (Beto). Este mayor compromiso tiene que ver con un proceso que permitió “ganar capacidad de comprensión de la realidad que quieren transformar” (Korol, 2012:párr.33). Era la virtud que encontraba Yolanda en el trabajo de la Unión: “Como que no teníamos freno, era que brotaran las ideas y nos capacitáramos, incluso a nivel político, una organización que no tiene una formación política, rara la vez puede fructificar, porque debes de tener tú un concepto o una idea clara de por qué estamos luchando” (Yolanda).

Además, la educación de las bases aporta directamente a la construcción de una democracia real ya que implica la democratización del conocimiento, lo cual apela a los principios político-pedagógicos de la Educación Popular:

A partir de allí, hace su opción por una educación cuya finalidad es política no sólo porque busca democratizar el poder político, sino que también porque pretende contribuir a profundizar procesos de distribución social del conocimiento disponible (y las formas de producirlo) en función del desarrollo de la solidaridad y justicia social. (Vío, 1989:6)

Esto nos lleva a una crítica repetida desde los diferentes proyectos trabajados: la falta de espacios educativos populares permanentes. Por ejemplo, tanto Beto como Mari Carmen consideran que el movimiento decae o los objetivos se pierden cuando se descuida la formación. Es importante entonces entender que por mucho que valore la educación informal o “natural” de la “escuela lucha”, la Educación Popular debe expresarse en espacios intencionalmente y sistemáticamente educativos:

Aparentemente se trabaja con una hipótesis subyacente que establece que toda promoción contiene una dimensión educativa. Esto puede aceptarse y ha sido sostenido por las escuelas de trabajo social desde hace un siglo. Pero en las experiencias de Educación Popular esta relación debe ser investigada (para intencionar justamente la dimensión educativa), y a menudo expresamente diseñada en la planificación de los programas. (Caruso, 1993:63)

La formación significa de este modo una responsabilidad a la que no se debe pasar indiferente, o a la que no se debe renunciar, representa dar cara a un desafío permanente, y un compromiso con la nueva sociedad. (Huerta, 1995:26)

José Luis lo decía muy claramente con respecto a su experiencia en COSLA, no es suficiente hacer ejercicios esporádicos de Educación Popular, “necesitamos contar con equipos que permanentemente se estén dedicando a la educación popular. No podemos estar pensando que hoy te toca asumir un taller o un tema o un proceso educativo y mañana a otro y después a otro y a ver después quién sigue” (José Luis). Si la identidad de educador se asume intermitentemente y sin una formación seria, se están dejando atrás principios que desde su reflexión Freire había descrito:

Freire enfatiza la relación democrática (nadie educa a nadie; el diálogo como centro...) y, al mismo tiempo, entrega al educador un rol preponderante en la fase de investigación temática y de programación. Estos últimos aspectos de la obra freiriana han sido menos divulgados; lo que puede estar al origen de algunas ambigüedades de la práctica actual. (Huidobro, 1982:71)

Sin embargo, se acumulan las dificultades que impiden que se lleve a cabo con formalidad este proceso. José Luis lo resume con la falta de recursos económicos “que potencien este tipo de grupos promotores de la Educación Popular, para que nos dediquemos de tiempo completo y de manera profesional a hacer eso” (José Luis), y añade “Al no consolidar un equipo que tenga resuelto su problema material, entonces es un equipo que siempre está ahí como volátil” (José Luis). También está presente que la educación nunca fue una prioridad para el movimiento en conjunto, y no se llegaron a organizar las fuerzas de tal manera que se potenciaran estos procesos a lo largo del tiempo<sup>53</sup>. Sevilla desarrolló alrededor de este punto una de sus críticas más incisivas al desarrollo y política del MUP:

---

53 Sevilla considera que el momento en el que se le da más importancia al tema (cultural) a lo largo del MUP fue en el Foro Nacional de Análisis y Perspectivas del MUP en 1984, cuando en el punto titulado “Política cultural y educación de masas” se menciona lo siguiente (aunque ese frente siguió sin recibir el apoyo que exigía):  
Para combatir la penetración de la ideología dominante en el MUP es necesaria una labor de educación política en el seno del pueblo que ayude a elevar el nivel de conciencia y organización del pueblo, le permita identificar a sus enemigos y le dé una perspectiva revolucionaria a la lucha. Es necesario también capacitar a los miembros del MUP en las diferentes actividades que la lucha requiere. Es de gran importancia impulsar un proyecto cultural que recoja las experiencias de lucha cotidiana y las exprese de manera que los intereses de clase de los participantes sean mejor comprendidos y asumidos. Esto se puede dar tanto en las asambleas y en las luchas de todos los días, como a través del teatro, la música y otras expresiones artísticas. Es necesaria la vinculación del MUP con los trabajadores de la cultura. (Sevilla, 1998:78)

Pero el problema surge no sólo por la falta de recursos económicos sino también por la carencia de una concepción clara sobre el papel que tienen los aspectos culturales dentro del desarrollo del movimiento. Por ejemplo, los cambios experimentados en la vida cotidiana a raíz de la participación en una serie de prácticas significativas (aspecto que vimos en el apartado anterior) no suelen ser atendidos (reforzados o consolidados) por las instancias encargadas de realizar un trabajo cultural en las organizaciones urbano-populares. Considero que éstos y otros problemas se dan porque entre las organizaciones referidas no se ha hecho una reflexión profunda sobre la importancia que tiene la dimensión cultural en el MUP; dicha reflexión conduciría, por ejemplo, a ventilar la necesidad de contar con una política cultural que incorpore el trabajo en el terreno cultural como parte fundamental de la lucha y no como algo circunstancial a ésta. (Sevilla, 1998:77)

Los otros casos también se vieron afectados por la falta de formación permanente. De acuerdo con Julieta, eso hubiera atendido uno de los mayores problemas de las CEBs: la falta de renovación generacional. Eran necesarios más espacios, más actividades, proyectos que duraran en el tiempo, “estas mujeres daban para mucho más” (Julieta). En el caso del CEIPA, Mari Carmen se hace la crítica de que tal vez si hubiera habido un espacio de formación permanente, las educadoras no caerían tanto en regresar a prácticas tradicionales.

Por último, es necesario atender un punto que se enclava en toda una transformación de cómo se entiende a los movimientos sociales, y por supuesto, qué papel tiene la Educación Popular en éstos. Me refiero a lo que los entrevistados expresan como una desilusión o decepción de los resultados de la lucha, relacionados con las formas de la lucha, demasiado centradas en la movilización

Mucho con miedo pero también mucha esperanza de transformar algo. No se logró, hubo muchos compañeros que murieron, y que pensamos que cuando pasó el gobierno que cambió del PRI al PRD, por ejemplo, pensamos que iba a ser también un cambio para mejorar, pues no es cierto. (Alejandra)

Siempre es importante tener como “si ya sembraste, ahí está la planta. Eso lo sembré yo”, y está una manifestación permanente, pero como que se quedó mucho en la protesta, en la demanda, apoyamos todo tipo de marchas que llegaban acá. (Julieta)

Finalmente, el MUP, a pesar de sus batallas ganadas, no llegó a cumplir sus objetivos principales en términos de transformaciones estructurales. El cambio del paisaje político con la aparición del PRD no alcanzó a cumplir las expectativas que se volcaron en él, “la estrategia de la Reforma Política vino a ofrecer alternativas de militancia (...). Muy pocos han logrado sin embargo, la incorporación de su experiencia de trabajo popular y educativo directo, al trabajo partidario” (Núñez, 1996:48-49).

Sin embargo, hubo una transformación que sí sucedió, que es repetida tanto por los investigadores como por los sujetos: la transformación de la cultura cotidiana. Es lo que concluye Sevilla, por ejemplo:

En gran parte de las organizaciones urbanas que están en lucha se observa, sin embargo, que más allá de los discursos enarbolados por sus militantes, en la práctica se están generando pequeños cambios de carácter cultural en la vida cotidiana de sus habitantes, los cuales consisten básicamente en la colectivización de varias prácticas que habitualmente se realizan en el ámbito privado. (Sevilla, 1998:82)

Ésta es también la dimensión de su labor pedagógica que resaltan los entrevistados, los cambios en las formas de relacionarse, de vivir en comunidad y en familia, los cambios que se dan “por el trabajo constante, no episódico, no espectacular” (Gutiérrez, 1995:11), cambios que representan un “quehacer político de primera magnitud por la profundidad y la constancia de su emplaza-

miento en una dimensión del tiempo integralmente humano” (Gutiérrez, 1995:11). El patrón se repite en todo el continente, durante la etapa de reformulación los educadores se preguntan si quizás la Educación Popular debería prestar atención al trabajo político en otra clave, más allá de la formación de militantes y los ritmos de la movilización:

Un concepto no novedoso, pero muchos años “hereje”, emerge con fuerza de la historia, de los hechos: los hombres, la vida, la sociedad en fin, no cambian automática ni necesariamente con las estructuras: (ni con 60 años de “cambio”...) las personas cambiamos cuando experimentamos de lo micro a lo macro el ejercicio de nuevos valores y, éste, es un proceso intencional.(...) Probablemente sería conveniente investigar cómo los años de trabajo de la EP en experiencias micro, y el desarrollo de temáticas que sacuden los parámetros generales de análisis introduciendo categorías como la dominación de género o étnica, inciden en esta revaloración de la educación, de la experiencia actual, del cambio personal, del ámbito privado y subjetivo (junto al organizativo). (Caruso, 1993:66)

Así, el esfuerzo de los educadores en los barrios y en las asambleas nos enseña el valor de poner atención a las relaciones y los significados, en fin, a los sentidos y prácticas culturales; “el avance del movimiento exige, entonces, el actuar en varios campos; se trata no tan sólo de hacer “política” en sentido estricto sino también, y sobre todo, de construir otro tipo de relaciones sociales, aquí y ahora.” (Sevilla, 1998:82-83). Esto exige a la Educación Popular dirigir sus fuerzas a una posición estratégica del movimiento social y la búsqueda de justicia social, que no es que no existiera anteriormente, pero la experiencia ha demostrado su importancia y potencialidad: “no puede haber nueva sociedad sin formación de sus sujetos, sin proyecto pedagógico que dé cuenta de la construcción de esa cultura popular. La vinculación entre cultura y educación es entonces estrecha, van haciendo la historia, son la historia misma.”(Huerta, 1995:21). En palabras de Vázquez, el trabajo de la Educación Popular se torna en “la acción reflexiva (no dogmática) de todos los oprimidos que conviertan su opresión en rebeldía creativa.” (Vázquez, 1995:101)

### *Presentes y horizontes de las educaciones populares*

Quisiéramos pensar que en sus diferentes expresiones, tenderemos a multiplicar la experiencia desde el lugar de la rebeldía, de la insubordinación frente a todas las dominaciones. A hacer de la Educación Popular el lugar donde la indignación, la rabia, el deseo y las esperanzas de cambiar la vida encuentren no sólo su lugar, sino también un camino posible.

(Korol, 2012:párr.45)

Concluyo insistiendo en que la práctica de la Educación Popular en la segunda mitad del siglo pasado en los barrios de la Ciudad de México, y en tantas otras comunidades en el continente, es la que dio pie a las reflexiones que la replantearon el bagaje desde el cual se trabaja hoy en día, así dando fe a su identidad como pedagogía de la praxis. La Educación Popular hoy se enfrenta a un panorama político, económico, social y pedagógico distinto al que se vivía en su génesis, pero lo hace desde la memoria y la renovada confianza en el pueblo oprimido. Hoy las educaciones populares se practican en una variedad tremendamente rica y no existe un solo centro legitimado que concentre la producción de conocimiento al respecto. Gracias a sus principios comunes, los diferentes grupos pueden crear canales de comunicación, crítica y construcción, sin que haya más autoridad que la regulación entre pares.

La valoración que hace Núñez del trabajo realizado hasta empezar la década de los noventas nos sirve como una suerte de resumen para retomar el debate hacia el presente:

(...) ni por posiciones dogmáticas, sino por una inserción honesta en las mejores causas populares; una propuesta metodológica poderosa y creativa, que parte de la propia realidad y práctica de los sectores con que se trabaja; una valoración y reconocimiento de múltiples actores sociales no considerados en los enfoques clásicos (como la mujer, los activistas de derechos humanos, los pobladores de las grandes ciudades, etc., etc.), los llamados “sectores sociales emergentes”; por preocuparse cada vez más de lo personal, de lo subjetivo, de lo íntimo, sin desechar, pero sin quedarse solamente en los grandes análisis y enfoques sociales, económicos o políticos; y por una valoración y práctica creativa de los elementos culturales que expresan y hablan de la indispensable identidad que tanto requerimos en América Latina. (Núñez, 1993:2)

En la introducción de la edición número 27 de La Piragua, centrada en la temática de los movimientos sociales, y reuniendo las discusiones llevadas a cabo en la VII Asamblea General del CEAAL, Pedro Pontual concluye que se puede afirmar que “la educación popular siempre estuvo aportando a la conformación y organización de los movimientos sociales como sujetos políticos de transformación, y que es también cierto que en los inicios de siglo XXI, nuevos actores se presentan en la escena y nuevos retos se le colocan a los movimientos sociales, que exigen a los(as) educadores(as) populares nuevas miradas, nuevos paradigmas y nuevas herramientas de acción” (Pontual, 2005:5). Tras recuperar las lecciones aprendidas con la experiencia de décadas de trabajo, la Educación Popular en el contexto del neoliberalismo voraz en América Latina asume retos que no estaban presentes, o no de la misma manera, en sus primeros años.

La argentina Claudia Korol, del equipo *Pañuelos en Rebeldía*, es una de las voces más críticas y certeras enunciando los retos a los que se enfrenta la Educación Popular, cuestionando “hasta dónde las propuestas políticas de la educación popular van a ser políticas descolonizadoras, emancipatorias, no sólo de construcción de proyectos funcionales a fin de reproducir de manera vertical las iniciativas inmediatas del poder de turno” (Korol, en: Goldar, 2008:12). Korol nos exige que si ahora tenemos una comprensión más fina de las dinámicas de poder, debemos actuar en consecuencia. Nos recuerda continuamente que el contexto de crisis política, económica y social no tendrán un horizonte de justicia hasta no “dar una vuelta radical en las maneras de pensar y pensarnos, de sentir, de crear, haciendo del reconocimiento de la multiculturalidad una oportunidad de crecer en la diversidad, y de encuentro de pistas que permitan detener la destrucción del planeta” (Korol, 2012:párr. 20). Así, nos invita a la reflexión de la historia de la educación y las dinámicas del conocimiento (Korol, 2012:párr. 24), a cuestionar la educación que nos ha formado y a involucrarnos cada vez más con las luchas que tengan carácter de praxis transformadora (Korol, 2012:párr. 28). Las palabras llenas de acción de esta pedagoga nos brindan fuerza, esperanza y muchos retos:

No hablamos de la suma caótica de fragmentos, sino de la posibilidad de inventar y realizar un proyecto popular, con un horizonte que se proyecte desde las luchas anticoloniales hacia prácticas alternativas originales, comunitarias, sociales, nacionales, continentales, internacionalistas, en las que el diálogo de saberes, de haceres, de sentires, de sueños, permitan que nuestros colores y olores, gustos y palabras, cuerpos y gestos, avancen hacia una manera de encuentro basada en la alegría del descubrimiento, en la continuidad terca y rebelde de más de cinco siglos de resistencia indígena, negra, feminista y popular. (Korol, 2012:párr. 29)

Además, algunos otros de los retos actuales tienen que ver con un panorama de incertidumbre política, una situación de violencia cotidiana exacerbada, la constante amenaza y práctica de despojo del territorio, el acelerado proceso de precarización laboral y de privatización de la educación. Por otro lado, a la Educación Popular le toca estar a la altura de las críticas que recibió

en la década de los noventas, entre las que se exigía, por ejemplo, un trabajo serio y necesario de sistematización<sup>54</sup> de experiencias y una conceptualización operativa (Caruso, 1993:60).

Para enfrentar todos los obstáculos mencionados anteriormente, los diferentes círculos de educadores populares se han desarrollado alrededor de diferentes focos de trabajo, según su lectura de mundo y perspectiva política, que no necesariamente están en conflicto, pero revelan diferentes estrategias. Por ejemplo, gran parte de la producción del CEAAL tiene que ver con una “educación democrática”, pensando en la contribución que la Educación Popular podría hacer “en la construcción de nuevas formas del ejercicio del poder, fundamentalmente a partir del terreno de la sociedad civil, pero también en el ejercicio de las acciones de gobiernos, en el sentido de que estas están constantemente alimentadas y retro-alimentadas por las prácticas vivas de los procesos y sujetos sociales” (Pontual, 2005:14).

A su vez, muchas agrupaciones e investigadores generaron un mayor enfoque en lo epistemológico como campo de acción y disputa, como argumentan Lavín y Nájera:

Se requiere, sostiene, abrirse a una ofensiva epistemológica que “renueve el análisis con el fin de incorporar más realidad y de enriquecer el conocimiento social con otras dimensiones, como, por ejemplo, los grandes temas cotidianos”. Se trata de una perspectiva desde los sujetos sociales, acogiendo el desafío de desarrollar un pensamiento crítico de los lenguajes no científicos, y de recuperación de la conciencia histórica en el plano del conocimiento. (Lavín y Nájera, 2003:34)

En esa línea trabaja Korol, que urge a que pensemos la realidad “desde América Latina, desde nuestra historia, desde los sujetos que la constituyen, desde nuestra identidad indoamericana, desde nuestros saberes, desde nuestros sueños, desde nuestros cuerpos sometidos, y desde nuestros cuerpos rebeldes” (Korol, 2012:párr. 22).

A través de estas líneas y muchas más, la Educación Popular sigue desafiando los alcances de la pedagogía latinoamericana. Mientras los educadores populares reivindican y construyen sus identidades como las de pedagogos<sup>55</sup>, la pedagogía en la academia no ha sido capaz de asimilar uno de los movimientos educativos más grandes de las últimas décadas. Un movimiento, además exigido por las comunidades oprimidas de nuestro continente, legitimado por la crítica de sus movimientos sociales populares. Sin embargo, la Educación Popular ha demostrado que el aprendizaje de la justicia sólo es posible en la búsqueda de la justicia, por lo que una re-evaluación ética en los sujetos y territorios de la pedagogía académica la obligaría a reconocer a la Educación Popular, los resultados que ha alcanzado y su producción de conocimiento.

La situación del movimiento político y social en nuestro país el día de hoy a primera vista no parece prometedora, sin embargo, me gustaría señalar la vigencia que tienen estas palabras de Monsiváis sobre la misma situación hace treinta años:

---

<sup>54</sup> “La sistematización, como ejercicio riguroso de aprendizaje e interpretación crítica de los procesos vividos, sigue siendo una tarea pendiente y hoy -más que nunca- puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas de los movimientos sociales y a renovar la producción teórica de las ciencias sociales, desde la experiencia cotidiana de los pueblos de América Latina, en particular de aquellas comprometidas con procesos de educación y organización popular...” (Jara, 1999:52)

<sup>55</sup> “Para la educación popular ello implica siempre un acto creativo e imaginativo del educador en cuanto pedagogo. Educar tiene que ver entonces con ser un inventor y reinventor constante de todos aquellos medios y caminos que faciliten más y más la problematización del objeto de conocimiento que ha de ser “descubierto” y finalmente “aprehendido” por los educandos, que lo han trabajado en dialoguicidad permanente entre ellos, y entre ellos y el educador, que democrática y pacientemente los conduce en una amorosa y solidaria comprensión del acto educativo.” (Núñez, 2005:13)



*El desencanto. La apatía.* Para muchos, estos conceptos explican el conjunto de la vida mexicana hoy. Tal inexactitud hoy resulta inconcebible. A diario, y especialmente en provincia, muchos trascienden el conformismo atribuido e intervienen en luchas de colonia, de escuela, de gremio, de ciudad, de sindicato, de región. (...) Al no registrarlas los medios masivos, da la impresión de que estas luchas no existen, así afecten muchas vidas y sostengan con radicalidad la discrepancia en el país. Pero basta la presencia del movimiento urbano-popular o la resistencia a la planta nuclear de Laguna Verde para desmentir la resignación que se le adjudica a quienes no son “sujetos noticiosos”. (Monsiváis, 1987:14)

El movimiento popular e indígena existe en nuestro país, y cada día forjan resistencias y esperanzas que buscan aliados y aspiran a un México justo y digno. La ética de una pedagogía crítica nos exige escuchar a los silenciados, y hacer presentes a los subalternizados en cada una de nuestras prácticas y reflexiones. La Educación Popular está presente en México a diferentes escalas y con diferentes cometidos: jornadas de alfabetización, educación ambiental y para la sustentabilidad, formación política, formación crítica en Derechos Humanos, proyectos de educación autónoma... Como pedagogos no podemos pasar por alto las dinámicas educativas y de conocimiento que generan los sectores populares y vulnerados mientras buscan a sus familiares desaparecidos, se enfrentan a formas renovadas y recrudescidas de machismo y racismo, luchan contra el despojo de sus tierras y sus culturas; y en general resisten a todas las crueles formas que toma las estructuras de poder en nuestro país. La Educación Popular tiene un papel que jugar en la construcción de un México digno, y las pedagogas y pedagogos mucho que aportar para lograrlo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Rencillas, María del Carmen. (1987) *La investigación participativa como opción metodológica* México. Tesis de licenciatura en Pedagogía. México: Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Microfilm.
- Amaral, Alberto y Neave, Guy (2014). “La OCDE y su Influencia en la Educación Superior. *Una revisión crítica*”. En Bassett, R. y Maldonado, A. *Organismos internacionales y políticas en educación superior. ¿Pensando globalmente, actuando localmente?* (pp. 119–142). México: ANUIES.
- Apple, Michael (1997) “Educación, Identidad y papas fritas baratas”, en: Apple, Michael; de Silva, Tomás Tadeu y Gentili, Pablo (coords.) *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Editorial Losada
- Argumedo, Manuel Alberto (1985) “¿Qué es educación popular?” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XV, No. 3. México
- Bazdresh, Miguel y Cadena, Félix (1993) “Análisis del inventario de los programas FEP. Parte A”, en: Núñez, Carlos (coord.) *Nuestras prácticas... Perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México: IMDEC / CEAAL
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1981) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia
- Caruso, Arles (1993) “Ubicación estratégica”, en: Núñez, Carlos (coord.) *Nuestras prácticas... Perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México: IMDEC / CEAAL
- Carrasco, José Bernardo y Calderero, José Fernando (2000) *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp
- CEAAL (2012) “¿Quiénes somos?”. Página oficial del CEAAL. Recuperado de: <<http://www.ceaal.org/v2/cquienes.php>>
- Congregación para la doctrina de la fe (2012) *Documento de Medellín. II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. México: Editorial Nueva Palabra
- Costa, Beatriz D. (1977) *Elementos para analizar una práctica de Educación Popular*. Revista del Centro de Estudios Ecuménicos, D.F.
- Esparza González, Citlalli Guadalupe (2005) *La construcción de hegemonía por mujeres urbanas a través de la educación popular preescolar*. Revista Tiempo de Educar, vol.6, num.11, enero-junio 2005. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México
- Esteve, Hugo (1992) *Los movimientos sociales urbanos. Un reto para la modernización*. México: IPE
- Ferraro, Benito y Martínez Maqueo, Socorro (2010) *Relanzamiento de las Comunidades Eclesiales de Base. ¡Un nuevo Pentecostés!* México: Articulación Continental. Comunidades Eclesiales de Base
- Freire, Paulo (1977) *Pedagogía del oprimido*. Colombia: Siglo XXI
- Freire, Paulo (2014) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Fuentes Jiménez, Laura (1995), “Comunidades Eclesiales de Base. Región Metropolitana.” En, Cervantes, Margarita; Monroy, Mario y Zarco, Carlos (coords.) *De la utopía a la acción. Cuatro experiencias de promoción popular*. México: Universidad Iberoamericana
- Garcés, Fernando (2007) “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica”, en: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del hombre editores

- Goldar, María Rosa (2008) “La educación popular y movimientos sociales en el actual contexto de Latinoamérica y el caribe.”, *La Piragua* no. 27, I/2008
- Gómez, Marcela y Puiggrós, Adriana (1986) “Introducción”, en: *La educación popular en América Latina 1*. México: SEP/Ediciones El Caballito
- Gómez Sollano, Marcela (2016) “Educación Popular”, en Salmerón Castro, Ana María; Trujillo Reyes, Blanca Flor; del Huerto Rodríguez Ousset, Azucena; de la Torre Gamboa, Miguel, *Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación*. Fondo de Cultura Económica / Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Recuperado de: <http://fondodeculturaeconomica.com/dife/definicion.aspx?l=E&id=57&w=educaci%C3%B3n+popular#referencias>
- Gutiérrez Gómez, Alfredo (1995) “Prólogo. Energía social, poder de ciudadanos”, en: Figa Sastrenger, Ma. Esperanza y otros, *De la utopía a la acción. Cuatro experiencias de promoción popular*. México: Universidad Iberoamericana
- Huerta, Martha (1995) “Asamblea de Barrios. Buscando pistas para sistematizar su historia”, en Cervantes, Margarita; Monroy, Mario y Zarco, Carlos, *De la utopía a la acción. Seis experiencias de promoción popular*. México: Universidad Iberoamericana
- Huidobro, Juan Edo. (1982) *La relación educativa en proyectos de Educación Popular. Análisis de quince casos*. Santiago: CIDE
- Jader Agudelo, John (2016) “Un legado latinoamericano: trazos de una pedagogía para transformar”. *El Ágora USB*, Medellín, v.16, no. 1, enero-junio 2016
- Jara, Oscar (1999) “El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales”, *La Piragua* no. 16
- Kane, Liam (2001) *Popular Education and social change in Latina America*. Nottingham: Russell Press
- Korol, Claudia (2012) *La Educación Popular en clave de debate*. Recuperado de: <https://xanelaaberta.files.wordpress.com/2015/05/pac3b1uelos-en-rebelde3ada-claudia-korol-la-educaci3b3n-popular-en-clave-de-debate.pdf> [Revisado el 10 de octubre de 2016].
- La Belle, Thomas (1980) *Educación no formal y cambio en América Latina*. México: Editorial Nueva Imagen
- Lavín Herrera, Sonia y Nájera Martínez, Eusebio (2003) “Educación, participación social y conocimiento: una aproximación desde los sujetos” *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXIII, núm. 1
- Mejía Jiménez, Marco Raúl (2011) *Educación y Pedagogías críticas desde el sur. (Cartografías de la Educación Popular)*. Lima: CEAAL /DVV international /BMZ /Tarea Asociación Gráfica Educativa
- Merlos, Francisco (2012) “Presentación”, en: Congregación para la doctrina de la fe, *Documento de Medellín. II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. México: Editorial Nueva Palabra
- Monsiváis, Carlos (1987) *Entrada libre. Crónicas de la sociedad que se organiza*. México: Ediciones Era
- Núñez, Oscar. (1990) *Innovaciones democrático-culturales del movimiento urbano-popular*. México: UAM
- Núñez, Carlos (1993) “Conceptualización teórica y metodológica”, en: Núñez, Carlos (coord.) *Nuestras prácticas... Perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México: CEAAL/IMDEC
- Núñez, Carlos (1996) *Educación para transformar, transformar para educar*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas
- Núñez Hurtado, Carlos (2005) “Educación popular: una mirada de conjunto.” *Decisio*, enero-abril 2005
- Ortega Olivares, Mario (1995) “El barrio de Guerrero”, en: *La utopía en el barrio*. México: UAM Xochimilco- División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Relaciones Sociales
- Osorio, Jorge y Ormeño, Julio (1993) “Evolución institucional”, en: Núñez, Carlos (coord.) *Nuestras prácticas... Perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*. México: IMDEC / CEAAL

- Pérez Alarcón, Jorge; Abiega, Lola; Zarco, Margarita y Schugurensky, Daniel (1999) *Nezahualpilli. Educación preescolar comunitaria*. México: CEE/Nezahualpilli/Plaza y Valdes Editores/Rädda Barnen
- Pinheiro Barbosa, Lia (2013) *Educación, movimientos sociales y Estado en América Latina: Estudio analítico de las experiencias de resistencia contra-hegemónica en Brasil y México*. Tesis doctoral en Estudios Latinoamericanos. México: UNAM
- Pontual, Pedro (2005) “Educación popular y democracia participativa.”, *La Piragua* no. 22, I/2005
- Pontual, Pedro (2008) “Movimientos sociales, tema vital para la Educación Popular.” *La Piragua* no. 27, I/2008
- Portanteiro, Juan Carlos (1988) “Gramsci y la educación”, en: González Rivera, Guillermo y Torres, Carlos Alberto, *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México: CEE/Editorial Pax
- Puiggrós, Adriana (1984) “Introducción”, en: *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. México: Editorial Nueva Imagen
- Puiggrós, Adriana (1986) *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. México: GV Editores.
- Quintana, Víctor (1980) *Educación popular y movimientos reivindicativos urbanos. El caso de Santa Margarita*. México: SEDOC
- Ramírez Sáiz, Juan Manuel (1986a) *El movimiento urbano popular en México*. México: Siglo XXI / Instituto de Investigaciones Sociales
- Ramírez Sáiz, Juan Manuel (1986b) *Organizaciones populares y lucha política*. Cuadernos políticos, número 45, enero-marzo. México: Editorial Era
- Red Alforja (2017) “Quiénes somos”. Página web oficial de Red Alforja. Consultada el 09 de febrero de 2017. Recuperado de: <<http://www.redalforja.net/historia/>>
- Reed, Horace (coord.) (1992) *Más allá de las escuelas. Educación para el desarrollo económico, social y personal*. Editorial Gernika
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2013) “Presentación. Orden epistemológico; orden político. La apuesta por la <<alternativa>>”. En: Rivera, Silvia (coord.) *Alternativas epistemológicas. Axiología, lenguaje y política*. Buenos Aires: Prometeo Libros
- Robertson, Susan. (2014). “El multi-lateralismo del mercado, el Grupo del Banco Mundial, y las asimetrías de la globalización de la Educación Superior. Hacia un análisis de economía política crítica”. En: Bassett, R. y Maldonado, A. *Organismos internacionales y políticas en educación superior. ¿Pensando globalmente, actuando localmente?* (pp. 161-186). México: ANUIES
- Rodrigues, Carlos (2015) “Cultura popular”, en Streck, Danilo; Rendín, Euclides y Zitkoski, Jaime José (orgs.) *Diccionario Paulo Freire*. Lima: CEAAL
- Salinas Amescua, Bertha (1991) “Un modelo de análisis de la “pedagogía de la organización” en el movimiento de educación popular en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXI, No. 4
- Salinas Amescua, Bertha (1992) “Descripción de cinco modelos de “pedagogía de la organización” prevalecientes en el movimiento de educación popular en América Latina”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), Vol. XXII, No. 3
- Sevilla, Amparo (1998) *Flor de asfalto. Las expresiones culturales del Movimiento Urbano Popular*. México: INAH
- Suárez, Hugo José (2015) “La colonia Ajusco: la construcción social de un “territorio””, México: UNAM-IIS
- Tamayo, Sergio (1989) *Vida digna en las ciudades. (El movimiento Urbano Popular en México 1980-1985)*. México: Ediciones Gernika
- Tamayo, Sergio (2012) *Crítica a la ciudadanía y movimientos sociales urbanos*. Recuperado de: <https://sergiotamayo.wordpress.com/2012/01/16/critica-a-la-ciudadania-y-movimientos-sociales-urbanos/>

- Torres Carrillo, Alfonso (2016) *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: Editorial El Búho
- Vázquez García, Norma Lilia (1995) “Todas éramos mujeres interesadas en las mujeres. Una experiencia de educación feminista.” En: Figa Sastrenger, María Esperanza et. al., *De la utopía a la acción. Cuatro experiencias de promoción popular*. México: Universidad Iberoamericana.
- Vela Peón, Fortino (2013) “Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa”, en: Tarrés, María Luisa, *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO/Colmex
- Vío Grossi, Francisco (1989) “La educación que buscamos”, en: *La Piragua no. 1*
- Zarco, Carlos (2001) “Review of Chapter I”, en Kane, Liam, *Popular Education and social change in Latin America*. Nottingham: Russell Press

# ANEXOS

## ANEXO 1: GUION DE ENTREVISTA

**E**l siguiente es un conjunto de preguntas y anotaciones que tenían la función de trazar una ruta para la entrevista y de servir como recordatorio para no dejar de lado cuestiones importantes. Por supuesto, no se hacían las todas las preguntas ni mucho menos, más bien son ideas de cómo abordar ciertos temas. Además, para cada persona se realizaba una versión personalizada del guion que respondiera a su papel en el proceso por el que se le entrevistaba.

### *Introducción*

\*Presentarme, explicar mi investigación

Datos generales: Nombre, edad, años viviendo en la colonia

### *Descripción*

\*Historia de la colonia

¿Cuáles eran las **problemáticas** de la colonia? ¿Cuál eran las **demandas** por las que se luchaba?  
¿Cuánto **duró** esta lucha? ¿De cuándo a cuándo?

\*Proceso educativo

**¿Podrías contarme a grandes rasgos el desarrollo de esta experiencia?** (Fechas) ¿Cómo surgió la iniciativa? ¿Por qué se acabó? ¿Cuánto duró?

¿Cómo se organizaban en el tiempo (una vez a la semana, dos veces al mes...)?

¿En qué **espacios** se desarrollaban las actividades?

¿Había alguna **organización** detrás de esta experiencia? ¿Cómo se tomaban las **decisiones** de operación?

\*Componentes pedagógicos

¿Cuál era el **objetivo** de este proceso? ¿A qué esperaban llegar?

¿Siempre fueron los mismos objetivos (**cambiaron**)? ¿Cómo se **formulaban** los objetivos?

**¿Quiénes eran los educadores?** ¿Cuál era su **formación**? ¿Cuál era la **función** del educador?

**¿Quiénes eran los educandos?** ¿Cuál era su **interés** en participar en el proceso? ¿Cuál era su **función** en el proceso?

¿Qué **método** se usaba en las sesiones? ¿De dónde venía? ¿Cuáles eran los **rasgos** de esos métodos? ¿Cuál era su **lógica**?

**¿Qué temas se trataban?** ¿Qué contenido abordaban? **¿Cómo se elegía** el contenido? ¿Cuáles eran los criterios para elegir el contenido?

¿Cómo se involucraban los **saberes de los educandos** en el proceso?

¿Se contaba con algún **referente teórico** del que partiera la práctica educativa? ¿Se inspiraban en algún autor o corriente?

\*Vínculo con MUP

¿Cuál era el vínculo de esta experiencia con el **Movimiento Urbano Popular**? ¿Compartía actores, era parte de la misma organización, era una iniciativa conjunta, eran paralelas...

### *Reflexión*

\*Experiencia personal

¿Hasta dónde permeó este proceso? ¿Qué **consecuencia** tuvo en la vida de las personas y de la colonia? ¿Qué más sucedió después?

¿Cómo viviste **tú** esta experiencia? ¿Qué implicó para ti? ¿Cuáles fueron tus aprendizajes? ¿Sientes que cambiaste?

¿Cuáles fueron los **aprendizajes** más relevantes? ¿Cuáles fueron los mayores **aciertos**? ¿Qué cosas se debieron haber hecho diferentes? ¿Qué **crítica** le harías al proceso?

¿Hubo **cambios** en las dinámicas del grupo a lo largo del tiempo? ¿A qué se debería?

¿Hubo cambios en los educandos a lo largo del proceso? ¿Qué **dificultades** enfrentaban en el proceso?

¿Cómo se entendía la **educación** en este proceso? ¿Qué aprendieron sobre educación?

¿De qué concepción del **conocimiento** se partía?

¿Cuál era el sentido **político** del proceso?

¿Se consideraba a la educación como algo **importante** dentro del movimiento?

¿El proyecto educativo brindó cosas importantes para el desarrollo del movimiento? ¿Cuáles fueron los aprendizajes durante el movimiento?

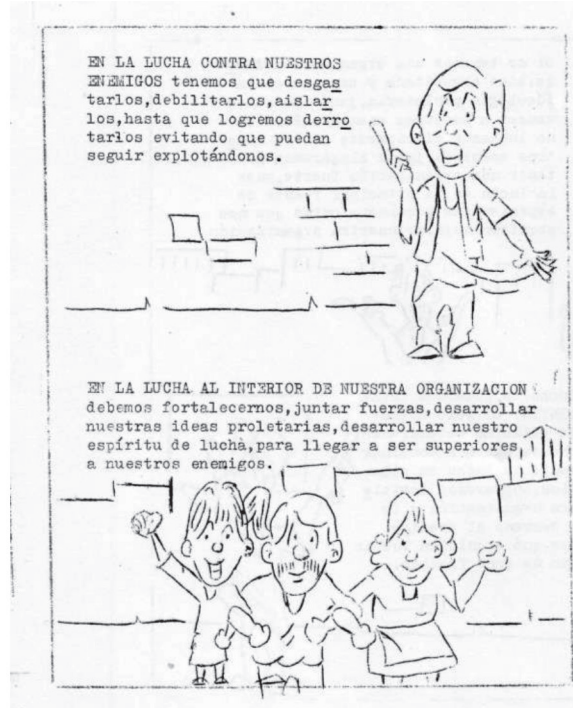
¿Se hablaba de **Educación Popular**? ¿Cómo se entendía la Educación Popular? ¿Se le denominaba al proceso Educación Popular?

## ANEXO 2: CUADRO DE TESIS SOBRE EDUCACIÓN POPULAR

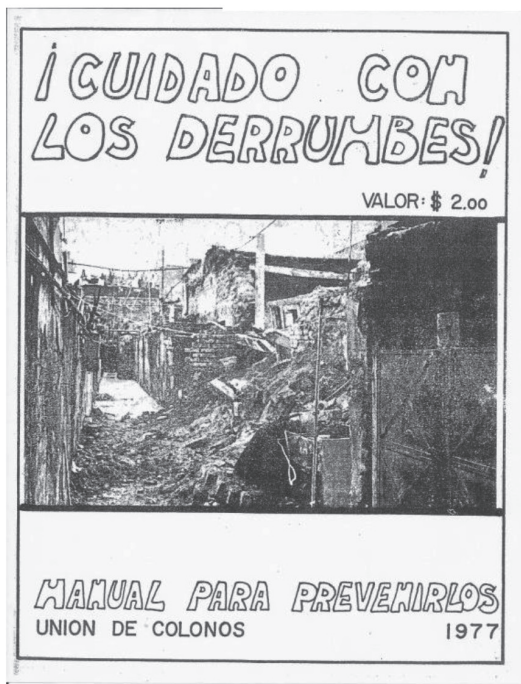
Nombre	Año	Institución	Otros temas que toca	Proyecto
Educación popular y movimientos reivindicativos urbanos. El caso de Santa Margarita	1980	SEDOC		Santa Margarita (GDL)
La investigación participativa como opción metodológica para implementar programas de educación popular en México /	1987	FFyL / Pedagogía	Investigación participativa Organizaciones de EP en México	Entrevistas con educadores populares de Jalisco
El proceso de educación popular en comunidad /	1988	ENTS / Trabajo Social	Trabajo social. Educación Popular en América Latina	Copilco el Alto y Santo Domingo
Educación popular una alternativa de acción-reflexión para las masas	1988	ENEP Acatlán / Pedagogía		La Trinitaria, Chiapas
La organización popular como impulso de la educación popular	1988	ENEP Acatlán / Pedagogía	Organización popular	SEPAC
Estado y participación social : organización y educación popular en la reconstrucción urbana, un caso la unión de vecinos de la colonia Doctores	1989	ENTS / Trabajo Social	Estado y participación. Post-sismos. MUP. Organización popular.	Colonia Doctores
La praxis en la educación popular: caso del proyecto del Lomas de Oblatos	1990	Instituto Libre de Filosofía y Ciencias Sociales / Filosofía		Lomas de Oblatos (GDL)
La educación popular en el proceso concientizadora con implicaciones políticas surge como alternativa educativa en la clase obrera, ante la educación dominante en México que limita el proceso de formación del hombre	1991	ENEP Aragón / Sociología	Capitalismo. Educación Popular en México	Experiencia en sector obrero
Niños callejeros : análisis de la organización infantil callejera, desde la perspectiva de la educación popular	1993	FFyL/ Pedagogía	Niños callejeros	Niños callejeros
Todas éramos mujeres interesadas en las mujeres. Una experiencia de educación feminista	1995	Ibero	Promoción popular, feminismo	CIDHAL, mujeres del MUP
Educación popular una modalidad educativa dentro de la pedagogía	1996	FFyL / Pedagogía	Autogestión pedagógica. Recuento de experiencias en América Latina	
La educación popular : una revisión histórica para explicar su desarrollo	1998	ENEP Aragón / Sociología	Antecedentes Educación Popular, en América Latina y México. Educación pública	Prepa Popular
Para una pedagogía de la educación ciudadana : análisis socio-histórico de su génesis a partir de la educación popular en América Latina	1998	Universidad Intercontinental / Pedagogía	Educación ciudadana.	
Metodología para la construcción de indicadores en programas de educación popular	2002	FFyL / Pedagogía	Revisión crítica de Educación Popular	
La educación popular en el siglo XXI : realidades y contradicciones del modelo educativo de la Coordinadora Popular de Madres Educadoras (COPOME)	2011	FES Aragón / Pedagogía	Historia COPOME, MUP Neoliberalismo, movimientos	COPOME



ANEXO 3: FOLLETOS DE LA UNIÓN DE VECINOS DE LA COLONIA GUERRERO



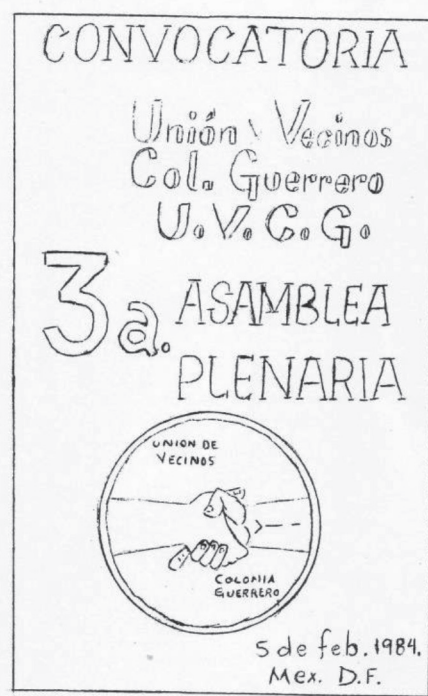
Folletto ¿Por qué luchamos? Sin fecha



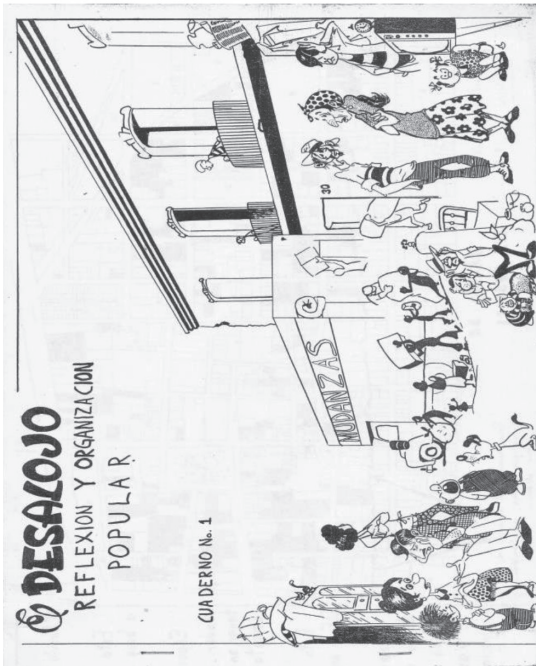
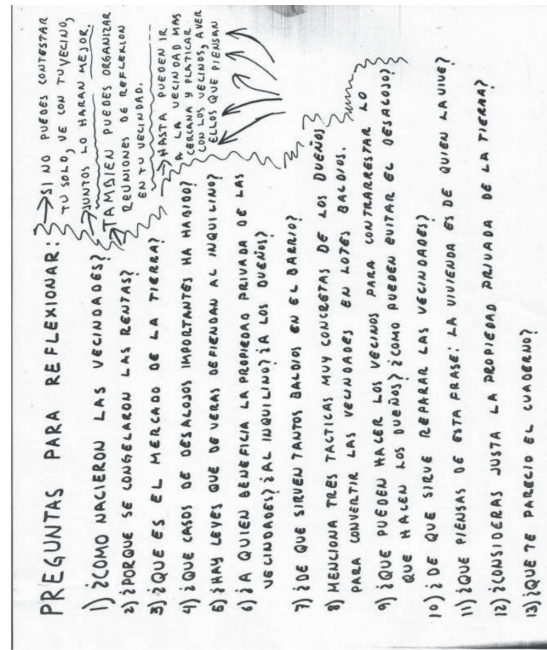
Folletto ¡Cuidado con los derrumbes! 1977



Folleto Asambleas de Vecindad, 1985



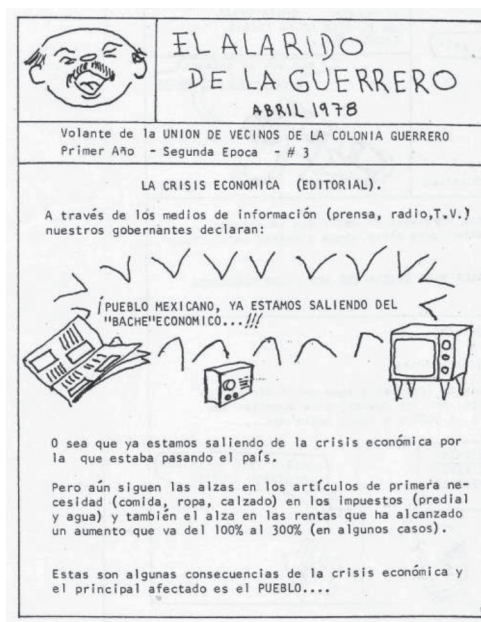
Cartel de convocatoria a Asamblea Plenaria de la UVCG, 1984



Cuaderno El Desalojo, sin fecha

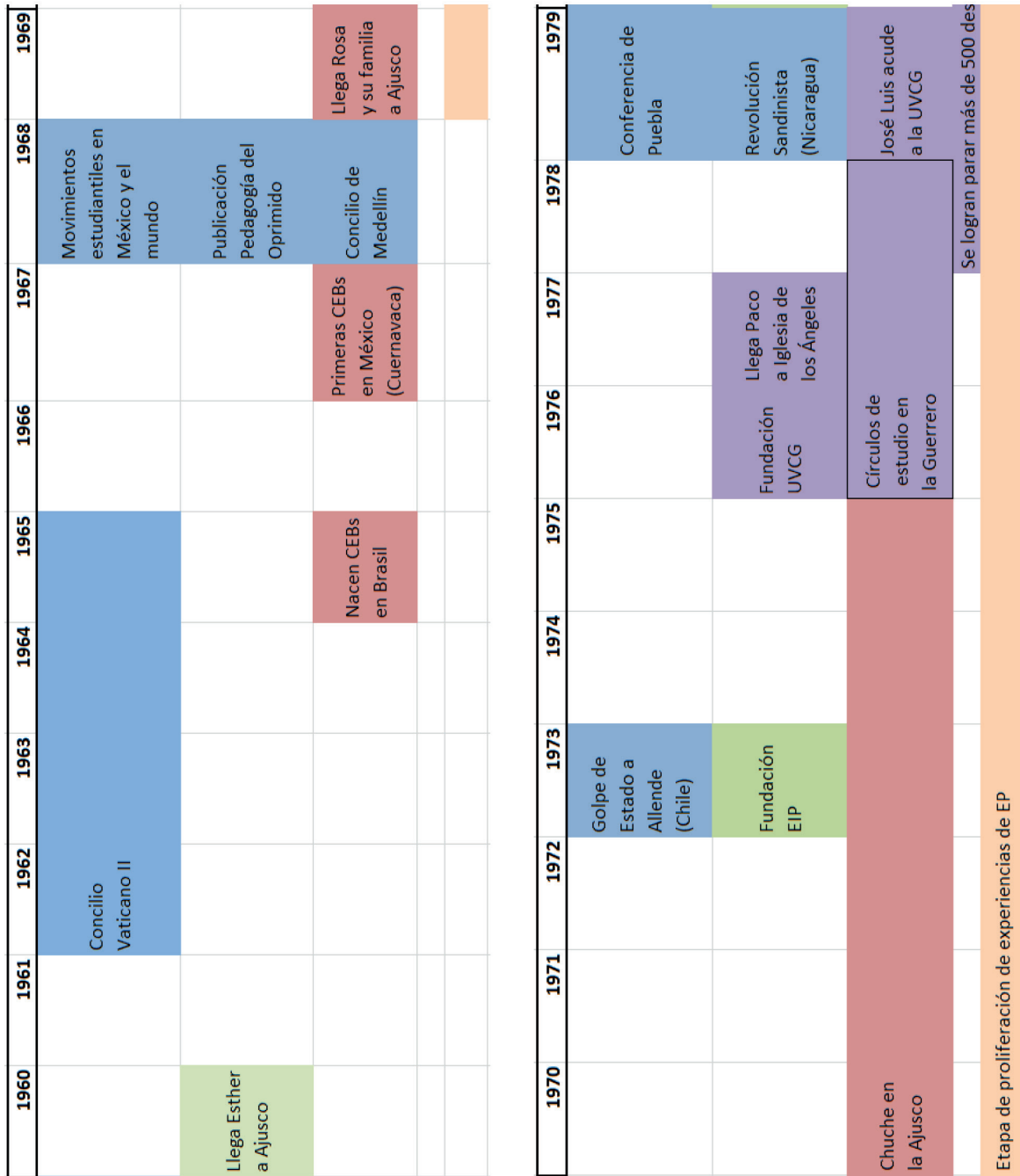


Folleto ¿Qué es una Asociación Civil?, 1986



Folleto El alarido de la Guerrero, 1978

ANEXO 4: LÍNEA DEL TIEMPO



1980	1981	1982	1983	1984	1985	1986	1987	1988	1989
Fundación CONAMUP				Sismo en la Ciudad de México			Fundación AB		Llega Tere Daza a Ajusco
Fundación del antecedente de CEIPA				Fundación COSLA					
				Desarticulación UVCG					
salojos en la Guerrero									

1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Julieta entra a CEBS				Chuche en la Ajusco						
Etapa de reformulación de la EP										

