

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL  
Sede Sur  
Departamento de Investigaciones Educativas

**PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA PARA  
LA EDUCACIÓN DE ADULTOS**

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Ciencias en la  
Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

**Gilberto Pérez Campos**

Maestro en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

**Elsie Rockwell**

Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas

Marzo, 2007

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conacyt

## AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es el fruto del trabajo intelectual más exhaustivo que haya realizado en mi vida. Puesto que el proceso en su conjunto se extendió a lo largo de 5 años, he acumulado una gran cantidad de deudas de diversos tipos.

Elsie Rockwell aceptó dirigir esta tesis a pesar de que el tema de mi trabajo no estaba muy cercano a sus propios intereses de investigación. Le agradezco haberme dado la suficiente libertad para realizar mis propias exploraciones y la orientación necesaria para percatarme cuándo iba por buen camino y cuándo estaba ensayando vías poco (o nada) productivas, así como las sugerencias específicas que apuntalaron en varios sentidos este producto final. Las deficiencias que aún puedan encontrarse son el producto de mi tozudez.

Robert Myers me ofreció un apoyo invaluable al inicio del proceso, compartiéndome su experiencia como participante en el proceso que llevó a la conformación de la versión del programa EINE con la que CONAFE debutó en este terreno y facilitándome materiales de su propio archivo que fueron muy útiles para formarme una idea más precisa de la historia del programa. Arlene Stairs (Queen's University, Canadá) leyó y comentó algunos de mis textos iniciales, haciéndome preguntas que contribuyeron a precisar la dirección de mi indagación, y me señaló la relevancia de partes específicas del libro de Wenger (1998) para las reflexiones que yo hacía en ese momento. A lo largo del tiempo siguió en la medida de sus posibilidades los avances de mi trabajo y si no pudo contribuir más fue porque su estado de salud se lo impidió. Un agradecimiento especial por su apoyo desinteresado.

Dentro del DIE, Ruth Paradise y Antonia Candela siguieron el desarrollo de mi trabajo a lo largo de todos los momentos 'rituales'; sus comentarios críticos siempre me fueron de utilidad, lo mismo que las sugerencias puntuales para hacer cambios y sus palabras de reconocimiento de los logros. Un papel semejante jugaron Eduardo Weiss y Eva Taboada aunque sólo participaron en una de mis presentaciones públicas.

Rosa María Martínez, como secretaria del DIE, y Claudia Arceo, como secretaria de Elsie, me brindaron un apoyo excepcional en todos los trámites administrativos y otros asuntos relacionados con mi tránsito por el programa doctoral. Rodolfo Sánchez y Lilia Alvarado, en la biblioteca, me facilitaron el acceso al amplio acervo biblio y hemerográfico del Departamento. En la FES Iztacala, Marcela Camarillo, jefa de la UDC, con su eficiencia usual, agilizó los trámites para la adquisición de materiales bibliográficos que iba localizando a lo largo del trabajo.

En CONAFE, Héctor Lozada, colega y amigo, fue durante varios años no sólo un informante clave sobre la historia y los procesos en curso dentro del programa EINE, sino también un mediador para tener acceso a documentos que me permitieron adentrarme en la complejidad del programa y a personas para negociar la posibilidad de llevar a cabo la investigación, así como una fuente de triangulación de algunas de mis observaciones. Mónica González Dillon, como Directora del programa EINE, se interesó desde el primer momento por mi investigación y me invitó a participar en el proceso de reelaboración del modelo pedagógico del programa, así como en otros eventos en los que establecí valiosos vínculos con el personal del programa en diferentes Estados de la República.

En la Coordinación del programa en el Estado de México, la licenciada María Eugenia Rocha se interesó desde el principio en mi propuesta de realizar una investigación sobre lo que ocurría en las sesiones y asumió el riesgo de darme acceso en un momento que se me había negado en la Dirección del programa, involucrando a su equipo en un diálogo a partir de los resultados de mi trabajo que si bien no estuvo exento de cierta fricción inicial, a la larga resultó productivos para ambas partes (para mí en términos de conocimiento de ciertos aspectos del funcionamiento del programa desde adentro y para ellos en el desarrollo de una modalidad nueva, construida en colaboración, de trabajo en las sesiones). Del equipo de la Licenciada Rocha, agradezco todo el apoyo que me ofrecieron y las conversaciones que pude tener con Ana María Yllescas, Gabriela Romero, Roberto Gutiérrez, José Luis Ruiz, Mildred Aviña, Rodrigo Guerrero, Jacqueline Jiménez y Leticia Mateos. También aprecio la labor de intermediación y apoyo de las coordinadoras y supervisoras vinculadas con los grupos que investigué (Carmen Bárcena, María del Carmen Moreno, Guadalupe Ortiz, Graciela Sosa, Natividad Moreno). Otras personas dentro del programa que se interesaron en mi trabajo y me apoyaron ofreciéndome información que fue de utilidad o me compartieron sus comentarios acerca de las ideas que fui construyendo a lo largo del proceso, por lo cual les estoy agradecido, fueron: Ernestina Mota (Veracruz), Manuela Bolea (Michoacán) y María de los Ángeles Chávez (San Luis Potosí). Mi agradecimiento más grande va para las promotoras y las integrantes de los grupos (a quienes no puedo mencionar por sus nombres para preservar el anonimato) por haberme permitido presenciar y documentar su trabajo y haber tenido confianza para compartirme partes de sus vidas.

Mis compañeros del Proyecto “Desarrollo Psicológico a partir del Ámbito Familiar” en la FES Iztacala fueron interlocutores de algunas discusiones que aparecen en este texto y algunos de ellos lectores de versiones anteriores de algunas partes (Alejandra

Salguero, Juan José Yoseff y, particularmente, mi esposa Claudia Saucedo, quien con frecuencia anticipaba los comentarios que posteriormente me hacía Elsie). Mención aparte merece el apoyo que me brindó Alejandra Salguero, al aceptarme como “profesor adjunto” de su grupo, con la opción de tomar algunos días para dedicarme a la escritura; sin ese apoyo el proceso hubiera sido mucho más complicado de lo que fue, sobre todo porque a pesar de que la FES Iztacala me concedió algunas licencias para dedicarme al doctorado, debía continuar impartiendo forzosamente un cierto número de horas de docencia ante grupo.

Bradley Levinson jugó un papel muy importante para conseguir el apoyo económico de la Universidad de Indiana para hacer ahí una estancia de un mes, durante el cual no sólo fungió como asesor académico, sino que también sirvió como intermediario para entablar contacto con académicos de esa Universidad, quienes me brindaron algún tiempo para comentar sobre mi trabajo y hacerme algunas recomendaciones. Me gustaría agradecer especialmente a Robert Arno, William Corsaro, Sasha Barab y Gerardo López por su interés y su tiempo. Bradley y su esposa hicieron mucho para que la estancia fuera también fuente de recuerdos muy gratos. Teresa Winstead me apoyó muy amablemente en la serie de trámites necesarios para formalizar la estancia como “visiting scholar” y siempre estuvo disponible para resolver la multitud de pequeños contratiempos que enfrenta un “newcomer” en una Universidad de otro país, además de brindar una conversación siempre agradable. Gerardo López y su esposa María tuvieron la amabilidad de abrirme su casa en Indianápolis para conocer a sus hijas y algunas partes de esa ciudad. La estancia fue financiada por las siguientes instancias: The Programa for Discipline-Based Scholarship in Education (DBSE), financiado por The Spencer Foundation; The School of Education (Gerardo González, Dean) y el Center for Education and Society, Department of Sociology at Indiana University (Pamela Walters, Directora).

Por último, quiero reconocer el inmenso apoyo que he recibido de mi esposa, quien además de ser, como dije, lectora y comentarista de mis avances, asumió una buena parte del trabajo doméstico mientras yo estaba “encadenado” a la computadora y me ayudó a sortear los momentos de estancamiento y frustración. Mi hijo David asumió, aunque a regañadientes, que dejáramos de realizar varias actividades conjuntas, pero siguió siendo la espinita que me recordaba lo que estaba dejando en segundo plano. El pequeño Daniel me ha hecho feliz por el solo hecho de ser parte de la familia. A ellos dedico este trabajo.

## Resumen

En este trabajo analizo los procesos de construcción de comunidades de práctica que tenían lugar en grupos de mujeres que asistían a las sesiones del Programa de Educación Inicial No Escolarizada (EINE) del CONAFE. Primero identifiqué los procesos de diversa escala temporal que ocurrían bajo el término paraguas Programa EINE y sitúo en ese marco el que fue objeto de mi investigación. Me apoyo en la perspectiva teórica de comunidades de práctica para proponer una manera de entender la particularidad de las que emergían a partir del trabajo de los grupos de mujeres, como comunidades de práctica temporales articuladas por una empresa conjunta que no se cosificaba por las integrantes de los grupos y, por ello, tendía a volverse ‘invisible’ (empresa a la que denominé *proyecto en la práctica*). Con base en la observación participante que llevé a cabo en cuatro grupos del Programa EINE a lo largo de un “ciclo operativo”, traté de reconstruir el *proyecto en la práctica* que en cada uno de los casos articulaba la manera como se producían las sesiones como un logro colectivo negociado, sin dejar de lado las tensiones y conflictos asociados con él, y mostrar el vínculo indisoluble que tenía con las relaciones que mantenían las participantes dentro de tales configuraciones sociales, así como con la *identidad -en-la-práctica* que habían constituido las promotoras educativas en dicho proceso.

## Abstract

This dissertation analyzes the processes of construction of communities of practice that took place in groups of women attending the Non Schooled Initial Education Program operated by CONAFE (EINE, by its abbreviation in Spanish). After identifying the processes at diverse temporal scales that were involved under the umbrella term EINE, the one that was the object of this research was located within that background. Drawing on the theoretical perspective of communities of practice, a way to understanding the specificity of the ones that emerged from the groups of women is proposed: temporary communities of practice constituted around a joint enterprise that was not reified by the members of the groups and, consequently, tended to become ‘invisible’ (a particular kind of joint enterprise that I call *project-in-practice*). On the basis of participant observation in four EINE groups under one “operative cycle”, their respective *projects-in-practice* were reconstructed. It is shown how each *project* made sense of the way the sessions were produced as a collectively negotiated achievement (without overlooking the tensions and conflicts associated) and was indissolubly linked with the kind of relationships maintained among women within the groups and, on the other, with the *identity-in-practice* constructed by the promoters within the process.

## INDICE

<b>1. ¿A QUIÉN LE INTERESAN LOS PROGRAMAS DE ‘EDUCACIÓN DE PADRES’?: INTRODUCCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA .....</b>	<b>10</b>
1.1 Caracterización del programa EINE.....	14
1.1.1 EINE: procesos diversos bajo la etiqueta.....	17
1.2 La perspectiva teórica de comunidades de práctica.....	27
1.2.1 Comunidades de práctica: un intento de caracterización.....	28
1.3 Elaboración conceptual de ‘las sesiones’ como la escala focal de la investigación: la conformación potencial de comunidades de práctica.....	42
1.4 Estrategia metodológica .....	54
1.4.1 Etnografía.....	54
<b>2. AMPLIACIÓN SAN MATEO: UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA BASADA EN EL ‘MANEJO DE INFORMACIÓN’ .....</b>	<b>68</b>
2.1 Circunstancias implicadas en la conformación del trabajo del grupo .....	70
2.1.1 Condiciones materiales y socioculturales .....	71
2.1.2 Trayectoria de vida de la promotora.....	73
2.1.3 Mi participación en el grupo .....	76
2.2 La producción de las sesiones como logro colectivo negociado en ASM.....	80
2.2.1 Producción de las sesiones: predominio de la exposición de información .....	81
2.2.2 Producción de las sesiones: incorporación del intercambio de experiencias.....	98
2.2.3 Producción de las sesiones: incorporación de las “técnicas”, participación de las mujeres y predominio de las sugerencias.....	109
2.3 Análisis general.....	128
<b>3. GRANADA ECATEPEC: UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA PARA SER AMIGAS-APRENDER-DIVERTIRSE.....</b>	<b>136</b>
3.1 Circunstancias implicadas en la conformación del trabajo del grupo .....	138
3.1.1 Condiciones materiales y socioculturales .....	138

3.1.2 Trayectoria de vida de la promotora.....	140
3.1.3 Mi participación en el grupo .....	143
3.2 La producción de las sesiones como logro colectivo negociado en GE .....	145
3.2.1 Producción de las sesiones: una relación más igualitaria y menos formal.....	146
3.2.2 La <i>identidad-en-la-práctica</i> de la promotora y su papel en la producción de las sesiones .....	179
3.3 Análisis general.....	193
<b>4. EL CAMPANARIO: UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA CONFRONTADA ENTRE LA ORIENTACIÓN Y EL CONTROL .....</b>	<b>201</b>
4.1 Circunstancias implicadas en la conformación del trabajo del grupo .....	203
4.1.1 Condiciones materiales y socioculturales .....	203
4.1.2 Trayectoria de vida de la promotora.....	208
4.1.3 Mi participación en el grupo .....	211
4.2 La producción de las sesiones como logro colectivo negociado en EC .....	214
4.2.1 La particularidad del papel de la promotora .....	215
4.2.2 La dualidad orientación – control y la producción de controversia.....	220
4.2.3 La construcción de espacios tópicos en las sesiones .....	252
4.3 Análisis general.....	269
<b>5. CONCLUSIONES.....</b>	<b>274</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>294</b>
<b>ANEXOS</b>	
Anexo I. Contextualización del programa de educación inicial no escolarizada.....	305
Anexo II. Síntesis del trabajo de campo realizado en san daniel arriba.....	341

## ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 Información básica sobre la operación de la primera versión del programa EINE (PRODEI 1993-1997) .....	66
Tabla 1. Beneficiarios del programa EINE por entidad federativa en 2003 .....	67
Fig. 1 Diagrama del “salón” en el que se realizaban las sesiones en ASM.....	135
Fig. 2 Fotografía de la zona de trabajo principal durante una sesión .....	135
Fig. 1 Diagrama de la casa donde se realizaban las sesiones en GE.....	200
Fig. 2 Fotografía del exterior de la casa.....	200
Fig. 1 Diagrama de la casa donde se realizaban las sesiones en EC .....	273
Fig. 2 Fotografía del exterior de la casa.....	273

## Capítulo 1

### ¿A QUIÉN LE INTERESAN LOS PROGRAMAS DE 'EDUCACIÓN DE PADRES'?: INTRODUCCIÓN TEÓRICO-METODOLÓGICA<sup>1</sup>

Los programas de 'educación de padres', como parte de la variedad de intervenciones que tienen a la familia como su blanco, se han vuelto populares en los últimos años. Esto puede constatarse, por ejemplo, en una rápida mirada a los trabajos del X Congreso Internacional de Educación Familiar (2005). En México, basta pensar en la iniciativa de la "Guía de Padres" (s/f) auspiciada por la *Fundación Vamos México* y el *Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*, así como los servicios de "escuela de/para padres" que se ofrecen en muchas primarias, secundarias e incluso preparatorias particulares.

La idea de que las personas tienen que "educarse" para desempeñar su papel de madres y padres no es nueva.<sup>2</sup> En la década de 1950, el Instituto de la UNESCO en Hamburgo realizó una encuesta internacional al respecto cuyos resultados se presentaron en Stern (1967). Vale la pena detenerse a revisar este trabajo porque ahí aparecen varias de las características y de los problemas que se vuelven a encontrar en programas más recientes.

Primero, el autor señala la necesidad de "medidas prácticas" para resolver problemas y cuestiones de política social comunes a la mayoría de los países, al margen de las diferencias políticas, culturales y de otro tipo: primero, el más apremiante "es el de las condiciones lastimosas en que deben vivir los niños en muchas partes del mundo", en segundo lugar "la manera de reducir la tensión internacional y los conflictos entre los grupos" y, finalmente, "las invalideces y enfermedades físicas, así como las alteraciones mentales, la delincuencia y otras formas de desajuste e incompetencia en la vida adulta, [que] tienen frecuentemente su origen en los años de crecimiento, cuando el niño

---

<sup>1</sup> A lo largo del texto, las comillas normales (por ejemplo, "grupo") indican que el término o la expresión correspondientes se empleaban por los propios actores o aparecían en alguno de los textos oficiales del programa investigado, o bien cuando cito textualmente de alguna referencia. Cuando uso comillas simples, como en el título, se trata de un término propuesto por mí para describir o conceptualizar alguna característica del proceso investigado o para expresar cierta toma de distancia respecto del significado literal de la palabra o expresión. En este caso, escribí 'educación de padres' porque el programa que investigué *nunca* se denomina a sí mismo de esta manera, sino que se concibe como un programa de "educación inicial". Luego abordaré estas cuestiones terminológicas.

<sup>2</sup> Los historiadores han documentado diversos ejemplos de injerencia (desde diferentes ámbitos sociales) en el modo como los adultos cuidan y crían a sus hijos (Badinter, 1981; de Mause, 1982; Donzelot, 1979; Flandrin, 1979, 1984), pero no me detendré a considerarlos en detalle porque me interesa enfocarme solamente en las intervenciones que están concebidas como "educativas", es decir que implican metas o finalidades explícitas, medios seleccionados al efecto y algunas formas de evaluar sus efectos. Para algunos antecedentes históricos relativos al programa que investigué, ver el Anexo I.

depende de sus padres” (Stern, 1967: 11-12). Una de tales medidas es, precisamente, la “educación de los padres”.

Este primer punto muestra que la finalidad de dicho esfuerzo “educativo” se ubica en el plano más general de la solución (más bien del intento de solución) de ciertos problemas sociales (cuyo catálogo puede modificarse, pero sin abandonar el supuesto de base).

En segundo lugar, Stern señala también que “educación de padres” es un término que cubre una amplia gama de cuestiones. Por un lado, no hay una denominación única sino diversas designaciones: escuelas para madres, escuelas para padres, educación parental, educación para la paternidad, orientación de los padres, educación para la vida familiar, enseñanza de normas y actividades de los padres (Stern, 1967: 12-13). Por otro, no se trata sólo de las etiquetas para designarlas, sino que implican diversos contenidos: “El trabajo emprendido bajo tales denominaciones es una amalgama de educación sexual, preparación para el matrimonio, orientación matrimonial, protección de la madre y el niño, asistencia social de casos individuales y otras actividades”. Stern no intenta definir y diferenciar cada uno de estos términos sino que ofrece una manera general de abarcarlos, al mismo tiempo que hace una distinción de dos orientaciones generales dentro de dichos esfuerzos, diciendo que ahí se trata con “los intentos prácticos que se han realizado con el fin de influir en los padres mediante medidas educativas, en parte a través del trabajo realizado con niños y jóvenes en la preparación para el matrimonio y las responsabilidades parentales y, en parte, a través del consejo, la ayuda y la información proporcionados a los padres respecto del cuidado y de la crianza de sus hijos”.

Estos señalamientos son importantes porque, hasta hoy, la situación parece no haber cambiado sustancialmente, sobre todo en cuanto al segundo aspecto, al menos en México (Schmelkes, 1995); es más probable que parte de la ambigüedad de la “educación de padres” se hayan desplazado, sin aclararse, hacia la “educación inicial” (Egido, 2000).

En tercer lugar, Stern señala que la idea de un enfoque educativo de la paternidad genera sentimientos encontrados. Si bien parece haber buenas razones para apoyarla, sobre todo ante ejemplos concretos de “estupidez o negligencia parental”, otras consideraciones engendran dudas: que no se trate más que un “ingenuo intento didáctico de enmendar algunos detalles superficiales de los cuidados parentales”; que se llegue a constituir en una “ruda intervención en la vida familiar”; aunque actualmente se desconfiaba del instinto y el sentido común, los libros sobre la crianza no constituyen un sustituto porque sus consejos pueden ser confusos, sus exigencias exceder las posibilidades de

los padres o crear la impresión de que trata de eximirse de sus obligaciones; las demandas sociales y las presiones culturales pueden elevar exageradamente las responsabilidades y las ansiedades de la paternidad; en ocasiones hay implícita una actitud de “culpar a las madres” por parte de los psicólogos o educadores; ciertos ensayos de enseñanza de métodos occidentales de alimentación y cuidado aplicados en países subdesarrollados no han tenido éxito; los expertos en este campo no están seguros “si su trabajo se basa en fundamentos plausibles, si sus métodos son buenos, y si sus resultados son satisfactorios” (Egido, 2000: 13-14).

Este punto resalta la controversia que rodeaba, y sigue rodeando, en algunos casos incluso con una mayor radicalidad y con nuevas preocupaciones (i.e. evaluación costo-beneficio), los intentos de “educación de los padres” en sus diversas modalidades (se discuten algunos de estos problemas en Goffin, 1990; Penn, 2002; Pérez, 1995; Sclafani, 2004; Vinovskis, 1999 y Wrigley, 1989).

Después de cincuenta años, esas preocupaciones y varios de sus supuestos, siguen estando presentes en algunos esfuerzos educativos contemporáneos. En particular, la idea de que los padres deberían “educarse” se ha vuelto más bien obvia y, por ello, no se interroga. Esto ha tenido como consecuencia, como mostraré luego, que dicho proceso ‘educativo’ haya pasado por lo general sin examinarse como un tipo específico de práctica sociocultural.

Si examinamos más de cerca los argumentos que se esgrimen para justificar la necesidad de que los padres se “eduquen”, encontramos cierta convergencia entre los planteamientos de autores que sostienen perspectivas teóricas distintas y que se formularon en distintos momentos. Esto me parece evidencia importante de la medida en que la manera de pensar sobre esta cuestión ha tendido en cierto sentido a ‘naturalizarse’.

Rideau (1977) dice que si bien es obvio que quien se dedica a una profesión u oficio tiene que recibir la formación correspondiente para desempeñarlo, en el caso de la crianza infantil los padres no sólo llegan sin “preparación” para enfrentar su tarea sino, peor aún, sin conciencia de lo que representa dicha carencia, hecho tanto más grave cuanto que la falta de preparación para el ejercicio de la paternidad representa un riesgo para el “sano desarrollo” del niño y para el “equilibrio” de la familia.

Máiquez, Rodrigo, Capote y Vermaes (2000: 9) señalan, por su parte, que “la familia es la única institución educativa en la que sus miembros adultos no reciben una preparación específica que mejore y optimice su competencia educativa” para hacer

frente a los retos de la sociedad actual (diversidad de formas familiares, cambios en los roles de género en la vida laboral y familiar, competencia de otros modelos educativos en los medios, etc.).

Aunque estos planteamientos difieren en enfoque y en los aspectos que se destacan en sus formulaciones, y a pesar de que los separan más de veinte años, convergen en la idea de que los adultos necesitan “educarse” para su labor paterna/materna porque *carecen de la formación* necesaria al efecto, sea que a través de tal formación se traten de evitar los riesgos potenciales que acechan el “sano desarrollo” del niño y el “equilibrio” de la familia o se pretenda optimizar la “competencia educativa” de los padres para enfrentar los cambios sociales que vuelven más exigente su tarea.

Diferentes programas de ‘educación de padres’ conciben el proceso de formación de los padres desde la perspectiva teórica que los sustenta: desde una perspectiva piagetiana, es un entrenamiento para ver las iniciativas e intereses cotidianos de los niños como ocasiones para intervenir de modo que se les puedan ofrecer condiciones más favorables para que aprendan a partir de sus propias acciones (Hohmann, 1990); desde una perspectiva sistémica, se concibe como la creación de condiciones para que los padres puedan utilizar sus propios recursos para resolver las dificultades que tienen con sus hijos, de acuerdo con la idea de que la transformación debe surgir del interior de la familia y a partir de su propio potencial adaptativo (Fuhrmann, 1998); desde una visión sociocultural, se ha propuesto entenderlo como un proceso de aprendizaje experiencial que permite reconstruir, en forma compartida y negociada con otras personas, el conocimiento cotidiano (de carácter generalmente tácito) implicado en las prácticas de crianza (Máiquez et al., 2000).

Al margen de si uno coincide con algunas de las ideas que subyacen a dichos programas, parece haber una tendencia común en el sentido de enfocar la atención en los *efectos* de los mismos y dejar de lado la pregunta de en qué consiste un programa concreto de ‘educación de padres’ *como una práctica sociocultural*: quién ‘educa’, cómo lo hace, cómo participa el ‘educando’ en el proceso, qué recursos sociales y culturales se ponen en juego, cómo se construye la ‘relación educativa’, etc. Como si la obviedad aparente de la necesidad de que las personas se eduquen como padres y madres, debido a las consecuencias que de ello se derivarán para el desarrollo de los hijos, condujera a poner toda la atención en los resultados y a dejar de lado *el análisis de los procesos que*

*ocurren en dichos programas* (aunque en algunos casos se presenta información sobre su funcionamiento, pero en la lógica de su evaluación y no de su investigación).<sup>3</sup>

En este trabajo expongo el uso de la perspectiva teórica de comunidades de práctica para analizar algunos de los procesos que ocurrían en un programa educativo dirigido a personas adultas, denominado “Educación Inicial No Escolarizada” (en lo sucesivo, EINE). Para poder explicar el uso de dicha perspectiva teórica y ubicar de manera precisa los procesos que fueron objeto de análisis, es necesario hacer un rodeo en varios pasos. Primero, expondré algunas de las características generales del programa EINE que servirán como base para una primera aproximación a su complejidad y para delimitar posibilidades de problematización. En segundo lugar, presentaré una síntesis de la perspectiva de comunidades de práctica, considerando algunos de sus supuestos básicos, los conceptos centrales que la conforman y algunos de los debates en los que está incrustada. Al final uniré las dos hebras para: 1) formular de manera más precisa las posibilidades de investigación que se abren cuando se examina el programa EINE desde esta perspectiva teórica y 2) ubicar con claridad los procesos que fueron objeto de análisis en esta investigación. Estos tres pasos conforman la parte teórica de este capítulo.

La segunda sección está enfocada en la estrategia metodológica de la investigación, en particular los procesos de negociación para conseguir el acceso a los grupos, las características del trabajo de campo y la naturaleza de la información que recolecté durante el mismo, así como sus elaboraciones posteriores durante la realización del análisis.

### **1.1 Caracterización del programa EINE**

En términos sintéticos, EINE es un “programa compensatorio” de cobertura nacional, que funciona en gran parte con financiamiento del Banco Mundial y es coordinado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) de México. Su finalidad y concepción están resumidas en la página del Consejo en Internet:<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Si bien es cierto, como me sugirió Elsie Rockwell, que al poner el énfasis en el proceso se corre el riesgo de olvidar el contenido de los programas, yo defendería la importancia de esta elección con base en el argumento de que relativamente al margen de los contenidos específicos de los programas, en los cuales puede haber una gran variación, la mayoría de ellos convergerían en el supuesto de fondo relativo a la necesidad de que los adultos tengan en cuenta (o tal vez en forma más precisa, que asuman la necesidad de) el conocimiento especializado sobre el cuidado y la crianza infantiles.

<sup>4</sup> En el Anexo I expongo la información que recabé sobre la inserción institucional del Programa EINE dentro de la organización del CONAFE, particularmente su incorporación en los “Programas Compensatorios”, así como fragmentos de una visión histórica de su desarrollo, desde que surgió dentro de la Dirección General de Educación Inicial de la SEP, a principios de los años 80, hasta su incorporación al CONAFE en 1992. Para los lectores no familiarizados con el programa EINE, la lectura del anexo puede ayudar a entender mejor la

[El programa] capacita a los padres de familia con hijos menores de cuatro años para mejorar las prácticas de crianza haciéndolos partícipes del proceso de estimulación temprana de sus hijos y aumentando las oportunidades de permanencia en la educación primaria de los niños beneficiados. (<http://www.conafe.edu.mx/conoce.html>).

El CONAFE, como instancia federal, dirige la operación del programa y establece sus lineamientos generales. Para su instrumentación, se apoya en Coordinaciones Estatales, algunas de cuyas figuras (coordinadores, supervisores) se hacen cargo de reclutar y formar a los que son los agentes educativos reales del programa (promotores educativos). Una de las características del programa EINE es que, igual que otros programas del CONAFE, recurre a no profesionales como responsables del trabajo educativo con los usuarios. En este caso, se seleccionaba una persona de una localidad con altos índices de rezago educativo y ubicada en una región caracterizada por una alta marginación socio-económica para que, luego de una capacitación de dos semanas, formara un grupo de veinte personas, con hijos entre cero y cuatro años de edad, que asistieran voluntariamente a reuniones semanales de dos horas, en las que se trabajaba con materiales educativos diseñados *ex profeso* por personal de CONAFE. Las reuniones de los grupos se realizaban a lo largo de un período de alrededor de ocho meses,<sup>5</sup> durante los cuales los promotores recibían capacitación adicional y se reunían mensualmente con los supervisores para organizar el trabajo de las sesiones semanales y cumplir con ciertos requisitos administrativos. Los materiales para el trabajo incluían un currículo formado por un conjunto de temas a tratar en las sesiones y un modelo pedagógico (que se presentaban en dos libros: el *Manual del Promotor Educativo* y el libro *Láminas del Desarrollo Infantil*) y materiales de apoyo de diverso tipo (“fascículos” sobre temas específicos, algunos “juegos didácticos”, audio-programas, etc.).

El programa EINE estaba concebido como “itinerante”, lo que significaba que no era seguro que permaneciera en una misma localidad en dos o más “ciclos operativos”

---

exposición que sigue. Aquí sólo diré que, aparte de sus versiones en la SEP, el programa había tenido dentro del CONAFE (hasta el momento en que empecé el trabajo de campo), dos versiones, una en 1994 y otra en 2000. Luego que concluí la parte del trabajo de campo consistente en la observación-participante de las “sesiones”, hubo un cambio en la Dirección del programa y se inició un proceso de evaluación y elaboración de nuevos lineamientos, que culminó en una nueva versión del programa (que ya no fue objeto de esta investigación, aunque estuve involucrado en una parte de su elaboración, como describo más adelante). En la Figura 1, al final del capítulo, reproduce alguna información básica de la operación de la primera versión del programa bajo la coordinación del CONAFE, donde se pueden apreciar algunos detalles sobre la población atendida, los estados en los que se ofreció y el monto del financiamiento.

<sup>5</sup> En la versión actual del programa, se ha planeado que éste se mantenga en la misma localidad durante tres años consecutivos. La descripción que hago corresponde a la manera como funcionaba en el momento en que realicé el trabajo de campo centrado en las “sesiones” (2001-2002); en lo sucesivo me referiré a dicha versión del programa como versión 2000.

sucesivos, aunque podía regresar a ella después de algún tiempo. La organización de la operación del programa era “ramificada”: un Coordinador dirigía el trabajo de cuatro Supervisores (y esto delimitaba una “zona”), un Supervisor se hacía cargo de diez Promotoras (y esto delimitaba un “módulo”), una Promotora se hacía responsable, como ya dije, de un conjunto de 20 madres<sup>6</sup> (y esto definía un grupo). Para dar una idea de la dimensión del programa, puede señalarse que en el año 2003, contaba con 800 coordinadores de zona, 2700 supervisores de módulo y 26,611 promotores educativos (por tanto, con el mismo número de grupos) en todo el país.<sup>7</sup>

Esta apretada descripción del programa EINE lleva ya implícita una cierta perspectiva desde la que lo abordé en mi investigación, pero en realidad consiste en una compleja red de procesos interconectados. Es decir, la etiqueta EINE es un término paraguas que abarca un conjunto interconectado, o inconexo a veces, de procesos de diversa escala temporal (Lemke, 2000).<sup>8</sup> En consecuencia, para no ofrecer una visión simplificada del mismo será necesario: 1) dar una visión general del conjunto de procesos involucrados en el programa EINE, especificar cuál fue el foco de la investigación que aquí presento y el tipo de vínculos que mantenía con los restantes y 2) presentar una primera caracterización conceptual del proceso seleccionado para la investigación, que servirá como marco de encuadre para los análisis más minuciosos que se expondrán en los capítulos siguientes. A continuación ofrezco una visión de conjunto del programa EINE; la caracterización conceptual del proceso seleccionado en mi investigación la pospondré hasta después de que exponga la perspectiva teórica que me sirvió de guía fundamental en este trabajo.

---

<sup>6</sup> La mayoría abrumadora de asistentes a los cursos eran mujeres (lo mismo ocurría con los promotores).

<sup>7</sup> Esta información la proporcionó la nueva Directora del programa en una reunión con un ‘grupo de especialistas’, en las oficinas centrales de CONAFE, como parte del proceso de reorganización del programa (03/02/2004; notas de la reunión). El número de “padres atendidos” por el programa es un dato más difícil de determinar, debido a que los grupos generalmente no contaban con la participación de 20 personas (aunque en algunos casos contados las superaban); al parecer, tradicionalmente se procedía simplemente a multiplicar el número de promotores por 20 para obtener la cifra de “padres atendidos”, como se puede constatar en la Tabla 1 (al final del capítulo) si se divide el número de la columna “padre atendido” entre el de “promotor apoyado”; algo parecido ocurre en la relación entre “padre atendido” y “niño beneficiado”, donde este último dato es el primero multiplicado por 1, 2.

<sup>8</sup> Lemke (2000) denomina “sistema ecosocial” al conjunto de procesos de diversas escalas temporales que están conectados entre sí. No usaré ese término en este trabajo, pero sí me sirvo del concepto, según el cual en un sistema ecosocial cada uno de los procesos componentes integra procesos “locales”, que son relativamente rápidos, dentro de escalas temporales mayores y redes más extensas. Lemke sugiere hacer el análisis de los procesos tomando grupos de tres, considerando al intermedio como el nivel focal. Esto quiere decir que los tipos de interacción que pueden ocurrir en el nivel focal sólo son posibles por los procesos y participantes que componen el nivel inferior y, al mismo tiempo, están encauzados por los procesos y participantes en el nivel inmediato superior.

### **1.1.1 EINE: procesos diversos bajo la etiqueta**

La caracterización que voy a presentar en esta sección no pretende ser exhaustiva. En sentido estricto, cada uno de los procesos que identifiqué podría ser objeto de investigación en sí mismo. Se trata solamente de dar un panorama de la compleja red de algunos de los que estaban involucrados en el programa EINE, para situar mejor los que fueron objeto de la investigación. El orden en que los presento es de los de mayor a los de menor escala temporal.<sup>9</sup>

#### **1.1.1.1 Dirección EINE<sup>10</sup> – Banco Mundial**

Como parte de los “Programas Compensatorios”, el programa EINE está sujeto a los lineamientos de y negociaciones con el Banco Mundial. En este nivel, se trata, usando la distinción propuesta por Firth (1995), de *eventos de negociación* (es decir, de encuentros en los que la negociación es el foco explícito de los mismos) que se llevan a cabo sobre la base de una tarea especificada (evaluación de los resultados del programa, determinar montos de los préstamos, etc.), en los que los participantes son los representantes de estas instituciones, para los que hay agendas establecidas por escrito, cuyo desarrollo se resume en minutas o informes y que se concluyen mediante la firma de declaraciones, acuerdos o contratos.

Estos eventos de negociación se basan en los productos de procesos de concentración de información que son parte de la operación cotidiana de la Dirección del Programa EINE (estadísticas sobre las zonas atendidas por la “focalización”; número de grupos formados por zona; número de padres y niños “atendidos” por grupo; resultados de las evaluaciones externas; etc., todos los cuales se ubican en el nivel inferior siguiente). Los resultados de esos eventos de negociación tienen consecuencias sobre la operación del Programa EINE en conjunto. En primer lugar, delimitan una temporalidad,

---

<sup>9</sup> Los ejemplos que uso en esta sección como ilustración de procesos de diferente escala temporal provienen del trabajo de campo que realicé entre 2001 y 2004, el cual será descrito más adelante con detalles. Aquí sólo diré que, a diferencia de la observación-participante que llevé a cabo en las “sesiones”, en estos casos se trataba más bien de conversaciones informales y observaciones incidentales durante diversos eventos oficiales del programa en los que participé como observador invitado por la Coordinadora del programa en el Estado de México o por la Directora del programa a nivel nacional, o bien de las relaciones que establecí con el equipo de la Coordinación Estatal del Estado de México mientras realicé el trabajo de campo y, luego, cuando les presenté los resultados del mismo y discutimos sus posibles implicaciones para el desarrollo de una forma distinta de trabajar en las “sesiones”. En todos los casos, he omitido los indicios que permitirían identificar a las personas (ya sea observadas o informantes), para preservar el anonimato.

<sup>10</sup> Siempre que me refiero a la “Dirección del programa EINE” (o “Dirección nacional”), hablo del equipo que trabaja en las oficinas centrales de dicho programa en el edificio del CONAFE en la ciudad de México. Durante el proceso en el que se hizo la evaluación de la versión 2000 del programa y se formularon los lineamientos para su modificación, se establecieron “direcciones regionales” que eran desempeñadas por personal de algunas Direcciones Estatales del programa, cambiando así la estructura fuertemente centralizada que había prevalecido hasta entonces, pero es un proceso que desconozco en sus detalles.

puesto que las negociaciones se concretan en programas de cierta duración (por ejemplo, Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial, PRODEI 1993-1997). Por otro lado, tienen consecuencias tanto generales como específicas; por ejemplo, los montos de financiamiento que se negocian (especialmente cuando se trata de recortes de presupuesto) llevan a imponer criterios más o menos estrictos de “focalización” de las comunidades que pueden/deben atenderse; los comentarios de los representantes del Banco Mundial sobre los materiales básicos del Programa EINE (*Manual del Promotor Educativo, Guía de Padres*) se convierten en criterios a considerar en el proceso de elaboración de las nuevas versiones de los mismos, por mencionar sólo dos ejemplos.<sup>11</sup>

Por su propia naturaleza, dichos eventos de negociación no ocurren con frecuencia, pero tienen consecuencias duraderas y que abarcan el conjunto de la operación del programa.

#### **1.1.1.2 Dirección EINE – Coordinaciones Estatales**

En el nivel siguiente, los procesos tienen que ver con las relaciones cotidianas (no diarias) entre, por un lado, la Dirección del Programa EINE y, por otro, las Coordinaciones Estatales que se hacen cargo de organizar la operación del programa en cada una de las entidades federativas. En este nivel, se trata de las relaciones entre el equipo de la Dirección del programa EINE y los equipos centrales de las Coordinaciones Estatales (Coordinador/a, cuerpo técnico y de apoyo) respecto de la operación del programa (presupuesto, acopio de información, distribución de materiales, manera de instrumentar los lineamientos generales, etc.). Los procesos de este nivel están condicionados por los del nivel precedente y constituidos a partir de los procesos de organización/funcionamiento (aquí sí de todos los días) de las Coordinaciones Estatales, consideradas ya no sólo en términos de sus equipos centrales sino también tomando en cuenta a los “Coordinadores de Zona” y “Supervisores de Módulo”, que son los encargados de instrumentar la operación del programa en el terreno.

Aunque en algunos casos se trata también en este nivel de eventos de negociación, es más común que nos encontremos con *actividades de negociación* (Firth,

---

<sup>11</sup> En el ciclo operativo de 2003, los ajustes presupuestales tuvieron como consecuencia que el programa se ofreciera sólo en las comunidades rurales e indígenas (se dejaron fuera las comunidades urbanas marginadas). En cuanto a los comentarios de los representantes del Banco Mundial sobre los materiales básicos, me apoyo en el “Documento de trabajo para la revisión técnica de la Guía de Padres y del Manual del Educador Comunitario” (que amablemente me facilitó Robert Myers), texto de 15 páginas elaborado por el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI) con fecha 11 de mayo de 1994, donde se señalan explícitamente las “observaciones y consideraciones” hechas por la “Misión del Banco Mundial” para cada uno de esos materiales. Tales sugerencias se incorporaron en la versión de 1994 de dichos textos.

1995) incrustadas en las prácticas que conforman el trabajo de cada una de las partes y en las que se toman decisiones sobre asuntos sustantivos (i.e. implementar nuevos sistemas de acopio de información o modelos de control de calidad; presentar los resultados de evaluaciones y/o nuevas orientaciones para la organización de aspectos del trabajo; etc.) o se discute sobre la aceptabilidad de las categorías que se usan para describir objetos y acontecimientos o la veracidad de hechos, razones o evaluaciones (Firth, 1995). Así, por ejemplo, en una reunión de la Dirección del programa con los Coordinadores Estatales para presentar los resultados de las evaluaciones de la versión 2000 del programa y decidir las reorientaciones que habrían de realizarse, una parte de las intervenciones iniciales de los últimos expresaba la falta de confianza hacia una evaluación externa<sup>12</sup> que se había realizado, desde su perspectiva, en un tiempo relativamente corto, sin la intervención de las Coordinaciones Estatales en su diseño y por personas que no tenían un conocimiento profundo de la organización y funcionamiento del programa (lo que a su vez ponía en duda la legitimidad de los cambios que podían sugerirse sobre esa base). Otro ejemplo fue la molestia que manifestaron los mismos actores (expresada entre pares o en forma personal a ciertos integrantes de la Dirección del programa con quienes tenían una relación más cercana) de que se denominara “grupo de expertos” al equipo de especialistas externos a quienes se contrató para elaborar el modelo pedagógico de la versión del programa vigente actualmente, debido a que los ubicaba, implícitamente, como no-expertos (o, peor aún, como “inexpertos”).

Por otro lado, puesto que las Coordinaciones Estatales están formadas mayoritariamente por personal contratado por las Secretarías de Educación de los Estados respectivos, las condiciones particulares de los contratos y las condiciones de trabajo podían ser diferentes y esto establecía condiciones distintas para las actividades (y eventos) de negociación con la Dirección del programa EINE. Así, por ejemplo, si en un estado una sola persona era la coordinadora de *todos* los Programas Compensatorios, eso le otorgaba un poder muy distinto para negociar con la Dirección del Programa EINE del que tenía quien únicamente se hacía cargo del programa EINE en su estado.

---

<sup>12</sup> Como parte de su normatividad, el CONAFE tiene establecido que la operación de sus programas tiene que ser objeto de “evaluaciones externas”. En el caso del PIARE (ver Anexo I), se estableció un compromiso con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en el mismo sentido; la evaluación la realizaron la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Veracruzana (archivo ‘InformeAutoevaluacion2002.pdf’: 47, en la Página de CONAFE en Internet).

### 1.1.1.3 Coordinación Estatal – Coordinadores/Supervisores

En este nivel se trata de las relaciones entre los equipos centrales de las Coordinaciones Estatales (Coordinador/a, personal técnico y de apoyo) y los coordinadores y supervisores que se hacen cargo del instrumentar el programa en el campo,<sup>13</sup> las cuales incluyen tanto actividades programadas como parte de la operación regular del programa (capacitación para poner en operación nuevos lineamientos, capacitación “descendente” sobre tópicos diversos, reuniones de evaluación, etc.) que ocurren en periodos establecidos y en forma colectiva (pero no son frecuentes), así como los encuentros personalizados, mucho más frecuentes, en los que se comentan/resuelven las minucias de la operación en zonas, módulos o localidades particulares.<sup>14</sup> Ambos tipos de relaciones están condicionadas directamente por las del nivel previo y constituidas a partir de las relaciones que coordinadores y supervisores establecen con las promotoras (en el nivel siguiente).

Aquí, de nuevo, lo fundamental son las *actividades de negociación* incorporadas en las prácticas que conforman las tareas colectivas establecidas (y, supongo, los encuentros más personales para tratar casos particulares). Puesto que las Coordinaciones Estatales no pueden pasar por alto los lineamientos generales de la Dirección del programa, algunos de los problemas que se suscitaban en el nivel anterior volvían a surgir en este, aunque desde otra perspectiva. Así, por ejemplo, en una reunión en que la Coordinación Estatal presentó a los coordinadores y supervisores los resultados de las evaluaciones de la versión 2000 y las nuevas orientaciones del programa propuestas por la Dirección del mismo (cuyos tres ejes principales eran: revisión del modelo pedagógico, reestructuración organizativa y operativa y modernización de la imagen institucional), surgieron también dudas sobre la legitimidad de las evaluaciones, pero los cuestionamientos se enfocaron más bien en por qué se habían cambiado el logotipo del programa y su lema, sin consultarlos, y las consecuencias que eso tendría para su trabajo,<sup>15</sup> como se muestra en los siguientes extractos de las intervenciones de

---

<sup>13</sup> La Tabla 1, al final del capítulo, muestra que la Coordinación del Estado de México contaba, en 2003 (año en que se dejó de ofrecer el programa en las comunidades urbanas marginadas), 38 coordinadores, 167 supervisores y 1670 promotores. En ese año, tuvo un presupuesto asignado de 98, 253,000 pesos, el cual se entregaba, igual que al resto de los Estados, según un calendario mensual. El programa en su conjunto (a nivel nacional) tuvo un presupuesto asignado de 2,350,000,000 pesos (archivo 'InformeAutoevaluacion2002.pdf': 11-12).

<sup>14</sup> Por sus propias características (y por las de mi trabajo de campo, que describo adelante), nunca tuve la oportunidad de presenciar este último tipo de encuentros, ni de comentar con los coordinadores o supervisores acerca de ellos. Por esta razón, los ejemplos que ofrezco tienen que ver con algunas de las actividades colectivas que tuve posibilidad de presenciar.

<sup>15</sup> El logotipo anterior eran las figuras de una mujer, un hombre y un bebé en medio de ellos, que en conjunto tenían la forma de un corazón; el lema era “un abrazo completo”. El nuevo logotipo son dos cubos en cuyas caras frontales aparecen las letras “e” e “i” (por educación inicial) y el lema es “a paso seguro, mejor futuro”.

algunas de las asistentes, en el momento en que la coordinadora estatal pidió que expresaran sus opiniones:

*M: “bueno, respeto mucho este logotipo (risas), me hubiera gustado más que nos hubieran pedido opinión, incluso muchas veces por no pedir opinión a la gente ¿verdad?, pues sí nos parece (xx) ¿verdad? (risas), pero pues bueno ni hablar ¿verdad? (risas), ‘ni hablar mujer, traes puñal’ (risas)... yo siempre he dicho que las propuestas vienen de abajo, de la comunidad ¿sí me explico?, no deben venir de que nos vienen a investigar, pues qué bueno que nos vengan a investigar, pero generalmente las investigaciones reales parten de la gente, de nosotros, y ahí es donde tienen que salir las propuestas de trabajo...”*

*X: “...al tener el logotipo en una barda, en un libro, hablábamos de que era el trabajo...de nosotros, ahora empezar con un nuevo logotipo es empezar con una nueva labor... a lo mejor sí me hubiera gustado que nos hubieran pedido nuestra opinión, dar nuestras propuestas de logotipo... todos nuestros materiales, nuestros libros tienen este logotipo, mi preocupación ahora es saber si este logotipo va a entrar a partir de ahorita y si va a tener, vamos a tener ese enfoque en algunas mantas de, en algunas bardas, no sé, irnos por proyectos masivos para que el logotipo en un tiempo muy corto, este, se pueda dar esa representación...”*

*Y: “...con tantos años uno aprende a amar el programa, no nada más se pone uno la camiseta, creo que se apropia uno de toda imagen, de todo lo que representa educación inicial y también se siente uno orgullosa de formar parte de un programa que ha salido adelante con todos los obstáculos que hay cada etapa, con todos los cambios que hay, cada, al cambio de una administración siempre genera este tipo de situaciones, pero aprende uno a amarlo como venga... esa nueva imagen, como dice M, no me gusta mucho, quizá porque, no sé, faltaría más adelante conocer qué viene tras de esta imagen también, creo que vienen muchos cambios, pero ojalá y no se perdiera la esencia ¿no? del programa que es la familia y el niño...”*

*(Reunión informativa de la Coordinación Estatal con coordinadores y supervisores, 20/08/03, transcripción de la grabación en audio)*

Aunque en apariencia no había nada que negociar, pues la reunión sólo era “informativa”, el comentario de la Coordinadora luego de estas intervenciones, muestra que no se trataba de ninguna manera simplemente en transmitir la información que les habían entregado:

*“yo creo que ahorita si bien es un momento difícil para todos, para eso lo hicimos, para que pudiéramos llorar todo (x) y despedirnos del logotipo... y ahorita bueno pues el abrazo no se va, yo creo que va a permanecer como parte de este programa siempre ¿sí?, porque de él nacieron muchas de las estrategias y ahí va a estar y no lo vamos a olvidar y lo que significa el abrazo ahí va a continuar, porque esa es la razón de ser... también opinamos lo mismo que ustedes que nos hubieran preguntado sobre el logotipo en la reunión nacional, también nos impactamos cuando lo vimos en un primer*

*momento, tampoco nos sentimos identificados y yo creo que lo debemos hablar abiertamente ¿verdad?, porque dijimos ‘bueno pues qué es, qué significan esos cubitos y esas reglas’ ¿no?, como que nunca nos esperamos que el logotipo fuera a tener esa imagen... y precisamente ahí es donde cobra relevancia lo que les decía cuando inicié, trabajemos de tal manera que en este año todas nuestras aportaciones sean tomadas en cuenta, si bien como decía M, vienen gentes externas pero la evaluación la hacen con nosotros mismos... los expertos son ustedes, los que saben lo que está pasando son ustedes, yo reconozco que por muchos años que esté en el programa nunca voy a tener la sensibilidad que tiene un promotor ni un supervisor ni un coordinador, porque nunca tuve ese puesto... yo los invitaría a que si son visitados hablen todo lo que puedan, compartan todas sus experiencias, que de lo que ustedes opinen saldrán los nuevos materiales, conjugando todas sus experiencias con los enfoques teóricos, y las dos cosas unidas van a crear nuestra nueva propuesta...” (Reunión informativa de la Coordinación Estatal con coordinadores y supervisores, 20/08/03, transcripción de la grabación en audio)*

Este ejemplo ilustra que la Coordinación Estatal media entre los lineamientos generales y la historia de formación de su práctica como colectividad encargada de hacer que la operación del programa se vuelva realidad bajo las condiciones particulares de su Estado. Aunque los nuevos lineamientos no eran ‘reversibles’, esto no implicaba que no fuera necesario negociar una forma de interpretar qué significaban y de tratar de construir una manera de enfrentarlos colectivamente.

Otro ejemplo, es el que observé en una reunión de evaluación, al final del ciclo operativo de 2002, donde un integrante del personal técnico (R) trabajaba con las coordinadoras y las supervisoras de seis zonas. En términos generales, se trataba de hacer una auto-evaluación (individual), un diagnóstico operativo (por zona, con base en evaluaciones que coordinadoras y supervisoras habían hecho previamente con las promotoras) y un análisis del impacto del programa (qué necesidades socioeducativas de las comunidades se trabajaron y se pudieron satisfacer). En la auto-evaluación, R propuso elaborar un cuadro con cada uno de los “momentos metodológicos” (diagnóstico de las necesidades de las comunidades, planeación, promoción y difusión, capacitación de promotores, participación comunitaria, sesiones, seguimiento, y evaluación), en el cual habría que especificar “qué me hizo falta” (que luego se desglosó en “conocimiento, habilidades, otro”); aunque pidió hacerlo en forma individual, las personas comentaron en pequeños grupos de dos o tres. Luego de un tiempo, se pidió que se compartiera lo que llevaban. Al comentar lo relativo al “diagnóstico”, una persona dijo que no sabía cómo se detectaban los problemas de las comunidades y esto hizo que se señalaran varias cuestiones vinculadas: faltaba habilidad para analizar la información; no todos habían

recibido la misma información sobre cómo elaborar el “árbol de problemas”; hacía falta información documental más útil que datos generales sacados de monografías; era necesario pasear por la comunidad y no sólo aplicar algunos instrumentos de recolección de información; posibilidad de que los padres y los integrantes del comité Pro-Niñez ayudaran a interpretar la información; modificar un formato de recolección de información porque era complejo y algunos datos no se podían relacionar con los de otro instrumento; etc. En cierto momento, R preguntó si era cuestión de habilidad y una de las participantes dijo: “sí, pero no nos salgamos de la realidad, falta tiempo”. A partir de este comentario, se señaló luego en forma reiterada que algunas de las ideas para mejorar el trabajo no eran realizables por falta de tiempo de las supervisoras y coordinadoras. Más adelante, una de las participantes reiteró que el diagnóstico se hiciera con el apoyo del comité Pro-Niñez. R dijo: “¿cómo lo ponemos, habilidad?, no sé”. Otra dijo que implicaba ampliar las funciones del comité. Una tercera dijo que era habilidad técnica para participar, que no era conocimiento. (Capacitación trimestral de fin de ciclo, 04/03/02, notas de campo). Este ejemplo muestra la forma en que se negociaba, de hecho, la forma de realizar la tarea (auto-evaluación), la perspectiva desde la que se encuadraban algunas sugerencias e incluso la categoría en la que se ubicaría una propuesta específica sobre el modo de llevar a cabo el diagnóstico de las necesidades de una comunidad.

En conjunto, ambos ejemplos dan indicios de la complejidad de los procesos que tenían lugar en este nivel de organización del programa, en el cual tenían que empezarse a concretarse en prácticas lo que en los otros niveles eran solamente declaraciones, lineamientos o ideas generales.

#### **1.1.1.4 Coordinadores/Supervisores – Promotoras**

En el siguiente nivel nos encontramos con los procesos, de los que eran responsables los Coordinadores de Zona y los Supervisores de Módulo, de localizar a las personas que iban a desempeñar el papel de Promotoras Educativas dentro de las localidades “focalizadas” desde las Coordinaciones Estatales, de organizar la capacitación inicial y subsiguientes de estas personas a lo largo del “ciclo operativo”, de realizar la supervisión del trabajo de las promotoras en las sesiones con sus grupos, de organizar y llevar a cabo las reuniones mensuales de organización para el desarrollo del programa así como de atender y dar solución a los problemas que las promotoras planteaban para el desarrollo de su trabajo, de recabar la información requerida por la Coordinación Estatal, etc. En términos generales, estos procesos tenían lugar en las capacitaciones iniciales y

trimestrales, en las reuniones mensuales de organización y en las visitas de supervisión que se realizaban a los grupos, aunque algunos de ellos se llevaban a cabo en las propias localidades o en las cabeceras municipales correspondientes (por ejemplo, la búsqueda de promotores potenciales o de espacios para realizar las reuniones mensuales o las capacitaciones trimestrales).

Los procesos de este nivel estaban condicionados por los del nivel inmediato superior, que acabo de comentar (posición de la Coordinación Estatal frente a la Dirección del Programa EINE, conformación y características del equipo de la Coordinación Estatal, etc.) y, por el otro lado, estaban constituidos por los diversos procesos relacionados con la conformación de los grupos en cada una de las localidades y la realización de las “sesiones” de grupo y las “visitas domiciliarias”, que eran los acontecimientos en los que, se suponía, se llevaban a cabo las finalidades fundamentales del programa EINE.

Aquí, nuevamente, lo más importante eran las actividades de negociación que estaban incrustadas, generalmente en forma implícita, en las prácticas mediante las que cada una de las partes cumplía con las tareas que institucionalmente se definían como su trabajo (y con otras que no estaban consignadas en ninguna parte). Así, por ejemplo, a pesar de que mientras realicé el trabajo de campo *formalmente* había nuevos materiales para el trabajo en las sesiones, algunos supervisores seguían sugiriendo a las promotoras el uso de materiales de la versión anterior del programa (1994) para ciertas finalidades o proponiendo temas que ya no formaban parte del currículo del mismo (pero lo habían sido antes), así como maneras de abordarlos. De la misma manera, algunos supervisores podían poner énfasis en la realización de “manualidades” como una vía para tratar de asegurar la asistencia de las mujeres a las sesiones y entonces dedicaban parte de las reuniones de organización a la elaboración de algunos objetos que luego las promotoras llevaban a sus grupos como modelos. En suma, se trataba de una gran cantidad de negociaciones incrustadas en el desempeño de sus respectivos papeles, de acuerdo con las necesidades y dificultades que exponían las promotoras o identificaban los supervisores durante sus visitas a los grupos.

#### **1.1.1.5 Promotoras – grupos**

En el nivel siguiente, el nivel focal de esta investigación, los procesos más importantes tenían que ver con la realización de las sesiones semanales con el grupo de madres y con las “visitas domiciliarias” periódicas de la promotora a los hogares de las integrantes del grupo.

Aunque tanto las sesiones como las visitas domiciliarias se planeaban para cumplir con ciertos objetivos preestablecidos (de hecho, por ejemplo, en el *Manual* se establecía el modo general de hacer la “planeación” de las sesiones y para cada “tema” se especificaban los pasos que supuestamente deberían seguirse para el desarrollo de la “sesión”, así como las conclusiones a las que había que llegar con el grupo), las sesiones eran acontecimientos poco predecibles debido, en primer lugar, a que no era segura la asistencia de las mujeres. Por otro lado, la propia forma de trabajo y la conformación de los grupos abría el terreno para la introducción de preocupaciones/intereses de las mujeres que no necesariamente cuadraban con la delimitación temática que pretendían las promotoras. Así, la parte sustantiva de las sesiones tenía que ver con actividades de negociación no sólo respecto del significado de las “experiencias” que comentaban las mujeres o las recomendaciones que el *Manual* prescribía como elementos indispensables de las sesiones, sino incluso acerca de cuál era la ‘agenda’ temática de la sesión, las transiciones entre los diferentes momentos de desarrollo de la misma o la relación de la “sesión” con otras actividades que también ocurrían ahí (reuniones de convivencia, “manualidades”, festividades, etc.). Otro tanto ocurría con las “visitas domiciliarias”, las cuales en general constituían acontecimientos con un significado potencialmente problemático (intromisión en la vida de las mujeres), que llevaba a las promotoras a buscar vías alternativas a través de las cuales cumplir con la finalidad de hacer el “seguimiento” de las consecuencias sobre la relación madre-hijo de la participación de las mujeres en el programa (alternativas que en general se negociaban con los supervisores).

Los procesos en este nivel estaban condicionados por los procesos de la escala previa (lineamientos institucionales acerca de la organización canónica de las sesiones; sugerencias para realizar “dinámicas de grupo” y juegos en las sesiones; elaboración de modelos de “manualidades”; etc.), pero dependían a su vez de la manera como se desarrollaban los procesos componentes de la escala inmediata inferior: el modo específico en que se desarrollaban las interacciones relativas a la “apertura”, “desarrollo” y “cierre” de la sesión, las “demostraciones” y las “dinámicas” que se incorporaban en ella, la manera como se “intercambiaban experiencias” o se narraban anécdotas y el papel que jugaban éstas en la interacción, la presentación de sugerencias y la manera como eran recibidas y/o elaboradas por las mujeres. En otras palabras, los procesos de este nivel se constituían en el entrecruce de un conjunto de lineamientos institucionales generales y

una multitud de acontecimientos locales de negociación; ahí emergían tanto un *tipo particular de encuentro colectivo* como una *configuración social* asociada a él.<sup>16</sup>

A falta en este momento de un mejor término para referirme a los procesos de esta escala temporal (los cuales serán elaborados más adelante con el apoyo de la perspectiva teórica de comunidades de práctica), los llamaré provisionalmente 'las sesiones'.<sup>17</sup> Quisiera subrayar la diferencia entre las "sesiones" como categoría institucional que se refería al periodo de dos horas semanales durante las que el grupo se reunía para trabajar sobre los "temas" y 'las sesiones' como *un nivel de proceso* dentro del programa EINE en el que se constituía un tipo particular de encuentro colectivo y una configuración social asociada a éste, el cual se extendía a lo largo de varios meses.

En resumen, aunque esta caracterización de los procesos de diversa escala que formaban parte del programa EINE es fragmentaria, debido a la manera como obtuve la información en la que me basé para elaborarla (ver nota 9), permite tener una perspectiva dentro de la cual situar en primera instancia aquellos que fueron objeto de mi investigación. El siguiente paso es su elaboración conceptual, pero para proceder al mismo es necesario antes presentar la perspectiva teórica en la que me voy a apoyar para tal efecto.

Antes de pasar a hacer tal exposición es importante aclarar un punto sobre la elección de 'las sesiones' como nivel focal de análisis. Cuando inicié el trabajo de campo, obviamente no tenía la perspectiva que acabo de exponer arriba sobre el programa, la cual construí a lo largo del mismo y conforme fui analizando la información recabada con la ayuda de algunas herramientas conceptuales. Sin embargo, desde antes de empezar el trabajo de campo estaba especialmente interesado en lo que ocurría en las "sesiones" por las razones siguientes. En primer lugar, porque me parecía más o menos obvio que las promotoras cargaban el peso de conducir el proceso de convertir los lineamientos institucionales en algo que resultara de un mínimo interés para las mujeres, quienes asistían voluntariamente a las "sesiones". En segundo lugar, porque las condiciones en

---

<sup>16</sup> Es necesario hacer aquí dos aclaraciones. La primera es conceptual; lo que entiendo como 'encuentro colectivo' se apoya en el concepto de Goffman de *situación social*. Éste se refiere a un "asunto, empresa o evento social, delimitado con respecto a lugar y tiempo y facilitado por regla general por un equipamiento fijo; una ocasión social ofrece el contexto social estructurante en el que es probable que se formen, disuelvan y vuelvan a formar muchas situaciones y sus reuniones, mientras que un patrón de conducta tiende a ser reconocido como el apropiado y (con frecuencia) oficial o planeado" (Goffman, 1963: 18). En cuanto al concepto 'configuración social', ver su elaboración en la sección siguiente.

<sup>17</sup> Aunque en este nivel de análisis también se incluían las "visitas domiciliarias", éstas tenían un papel subordinado al de las "sesiones", puesto que su función era la de hacer el "seguimiento" de los efectos de estas últimas (y, en algunos casos, la de compensar las inasistencias); por tal motivo no las consideré importantes en la denominación.

que las promotoras realizaban su trabajo se caracterizaban por diversas limitaciones tanto materiales como de formación. Y, finalmente, porque al conocer algunos de los contenidos del programa me pareció que tenían un sesgo hacia las prácticas y creencias de crianza de la clase media, que podían resultar incompatibles o abiertamente antagónicos con algunas de las prácticas y saberes de las promotoras y las integrantes de los grupos. Todas estas características resultaban relevantes para un estudio de este programa particular como una práctica sociocultural.

Por todas estas razones, el trabajo de campo que llevé a cabo tuvo las “sesiones” como eje, en vez de intentar enfocarme, entre otras posibilidades, en el diseño de los materiales de la versión 2000 del programa, en el trabajo de ‘implementación’ de esta versión del programa por parte del equipo central en una Coordinación Estatal o en la labor de reclutamiento y capacitación de las promotoras por los Coordinadores y/o Supervisores. Tal elección marcó de una manera fundamental el curso de mi investigación (como detallaré luego) y condicionó la búsqueda de una visión teórica que me permitiera dar cuenta de los procesos que ocurrían en ‘las sesiones’ en su diversidad y complejidad. Es esta perspectiva la que voy a presentar a continuación.

## **1.2 La perspectiva teórica de comunidades de práctica**

Desde su formulación a principios de la década de 1990, el concepto de *comunidad de práctica* (Lave, 1991) ha cobrado popularidad y ha sido empleado para repensar diversos procesos: la relación entre lenguaje y género (Bucholtz, 1999; Eckert, 1992; Holmes, 1999), la innovación radical dentro de las empresas (Swan, 2002), el diseño de programas de formación de maestros (Au, 2002), la incorporación de los maestros en formación a la práctica de la enseñanza (Maynard, 2001), y el proceso de convertirse en “brujo” dentro de una comunidad religiosa marginada (Merriam, 2003), entre otros.

En este trabajo uso el concepto de comunidad de práctica (y otros asociados a él) para explorar algunos de los procesos que ocurrían en el programa EINE en el nivel de ‘las sesiones’, en particular la relación compleja entre un conjunto de lineamientos institucionales y la manera específica como se producían las “sesiones” a través de las participaciones diversas de las integrantes de los grupos. Primero haré una exposición de las principales características de esta perspectiva conceptual y luego la usaré para formular de una manera teóricamente más elaborada lo que arriba denominé el nivel de ‘las sesiones’.

### **1.2.1 Comunidades de práctica: un intento de caracterización**

La perspectiva teórica de comunidades de práctica forma parte de una orientación alternativa, dentro de la psicología, a las tradiciones conductista y cognoscitiva que aún son dominantes en ciertos sectores de la academia (pero no constituye una teoría psicológica en el sentido usual sino que se sitúa más bien en el terreno más amplio de la teoría social). Esta orientación, que puede llamarse sociocultural (aunque hay otras denominaciones que se han sugerido) trata de romper con la dicotomía individuo-sociedad y de repensar los procesos de constitución de las personas y de las colectividades de las que forman parte como ligados indisolublemente a procesos socioculturales e históricos.

En forma sintética, una aproximación sociocultural sugiere que las personas y los ambientes socioculturales no tienen existencia independiente, que las personas no existen en abstracto sino dentro de cierto tipo de configuraciones sociales y como un determinado tipo de personas, a partir de su incorporación en prácticas socio-históricas (algunas de las cuales pueden ser objeto de fuerte disputa), dentro de las que echan mano de los recursos culturales disponibles, usándolos en forma creativa e improvisada para la solución de problemas prácticos, contribuyendo con ello a un proceso de recreación histórica de las prácticas y las comunidades, los recursos culturales y sus propias identidades (Cole, 1996; Holland, 1998; Holland, 2001; Lave, 1993, 1996, 1991; Shweder, 1990; Wenger, 1998; Wertsch, 1994, 1998).

De manera más específica, la perspectiva de comunidades de práctica se desarrolló a partir de la metáfora de “ser aprendiz”, es decir de la idea de que el aprendizaje podía verse como un proceso en que un novicio era guiado por una persona más experta en la realización de una actividad sociocultural (Rogoff, 1984 1990). Una ventaja de esta metáfora era que permitía concebir el aprendizaje sin invocar las prácticas escolares como el caso paradigmático (Lave, 1991; Rogoff, 1990). Su desventaja, sin embargo, era que lo simplificaba al considerarlo, principalmente, como el resultado de una relación diádica benévola entre un aprendiz y un experto (Lave, 1991).

#### **1.2.1.1 Formulación inicial**

Lave y Wenger (1991) presentaron la perspectiva y propusieron el “aprendizaje situado” como una teoría histórico-cultural. El carácter “situado” del aprendizaje se refería a una visión: relacional del aprendizaje y el conocimiento, de la naturaleza negociada del significado y de la naturaleza preocupada (comprometida, dirigida por un dilema) del

aprendizaje. El concepto de “participación periférica legítima” se ofreció como un modo de centrar el foco analítico en el compromiso de las personas en la práctica social, donde las formas específicas de su participación (formas, grados, texturas) permitían entender su aprendizaje, las formas de afiliación que desarrollaban y el tipo de identidades que construían. La caracterización de la participación como “periférica legítima” trataba de llamar la atención sobre la importancia de la participación cambiante en la división del trabajo en la comunidad, las relaciones cambiantes con las prácticas de la comunidad y las relaciones sociales cambiantes en la comunidad, como consecuencia de la sanción social que daba la oportunidad de involucrarse (o no) con los aspectos importantes de la práctica.

Sin embargo, los autores reconocían que el concepto de comunidad de práctica (CP) se usaba como una noción intuitiva que tenía que elaborarse. Con base en el análisis de cinco casos reales de ser aprendiz de algún oficio o profesión, señalaban que “comunidad” no implicaba una entidad que compartía una cultural primordial, ya que sus miembros tenían intereses diferenciados y puntos de vista diversos, pero todos participaban en un sistema de actividad<sup>18</sup> sobre el que compartían una comprensión

---

<sup>18</sup> Es necesario señalar que esta formulación parece implicar la equivalencia entre *práctica* y *sistema de actividad*. El concepto *sistema de actividad* forma parte de la teoría cultural-histórica de la actividad, en la elaboración que ha hecho Yrjö Engeström (1987, 1993, 1999) del trabajo de Vygotski y Leontiev. Según Cole (1995), Marx fue el responsable de la confusión entre *práctica* y *actividad* en el discurso académico, al formularlas como equivalentes en la primera de las “Tesis sobre Feuerbach”. Como quiera, es notoria la ausencia del concepto *práctica* en la obra de los psicólogos soviéticos que explícitamente retomaron el legado de Marx. Por su parte, las teorías de la práctica que surgieron en la antropología en los años 80 no estaban influidas sólo por Marx sino también por Weber (Ortner, 1995 e.o. 1984).

En un trabajo anterior, Lave (1991, 1988) había señalado la filiación de su antropología social de la cognición con la teoría de la práctica, pero criticando ésta por su reducción de la actividad a una acción racional estrictamente definida y el hecho de que no implicara una nueva teoría de la cognición. En el trabajo con Wenger que comento aquí, el recurso al concepto *sistema de actividad* (ver abajo) le daba contornos más precisos al de *práctica*, que Ortner (1995: 393) había caracterizado como “cualquier cosa que las personas hacen” (tomando como unidades actuantes a los actores individuales y a su acción como calculadora y estratégica). Parece claro que en la formulación inicial de la perspectiva de comunidades de práctica se unieron esas dos teorizaciones (teoría de la actividad, teoría de la práctica), pero sin una elaboración explícita de las cuestiones teóricas en juego. Wenger (1998), por su parte, nunca se refiere a la práctica como un sistema de actividad. La relación entre práctica y actividad es una cuestión no sólo no resuelta sino poco analizada (Miller, 1995, es una de las excepciones).

El concepto *sistema de actividad* constituye la unidad básica de análisis del planteamiento de Engeström y puede caracterizarse como sigue: La relación entre el *sujeto* (individual o colectivo, cuya agencia se elige como el punto de vista del análisis) y el *objeto* (la “materia prima” o “espacio problema” al que se dirige la actividad y al que transforma en un *resultado*) está mediada por *instrumentos* (materiales y signos), una *comunidad* (individuos o subgrupos que comparten el objeto general), una *división del trabajo* (horizontal de las tareas y vertical del poder y el estatus) y unas *reglas* (regulaciones, normas y convenciones explícitas e implícitas que restringen las acciones e interacciones dentro del sistema). El hecho de que un sistema de actividad sea un todo unificado no quiere decir que sea una entidad homogénea; está compuesto por múltiples elementos, voces y puntos de vista dispares; multiplicidad que puede entenderse en términos de capas o estratos históricos. Un sistema de actividad no es una formación estable sino que se caracteriza por ciertas *contradicciones* o *tensiones* internas, la principal de las cuales refleja la contradicción básica inherente a la formación social en su conjunto, pero incluye otras contradicciones (secundarias) derivadas de la introducción de un factor novedoso en cualquiera de los componentes del sistema debido a su relación con otros sistemas

acerca de qué estaban haciendo y qué significaba eso en sus vidas. Ellos caracterizaron una CP como un conjunto de relaciones entre personas, actividad y mundo, a lo largo del tiempo y en relación con otras comunidades de práctica tangenciales y traslapadas; la estructura de la práctica de una comunidad, sus relaciones de poder y sus condiciones para la legitimidad de la participación definían las posibilidades para el aprendizaje.

En suma, según Lave y Wenger (1991), poner el foco analítico en la participación de las personas dentro de las prácticas de una comunidad permitía: a) no dar por supuesta la existencia previa o independiente ni del individuo ni de la comunidad y sostener una visión relacional agente – actividad – mundo; b) reconocer la parcialidad de reducir el proceso de aprendizaje a una relación diádica benévola entre aprendiz y experto, y en vez de ello destacar las relaciones desiguales de poder, la hegemonía sobre los recursos para aprender, la alienación de una participación plena dentro de la comunidad y las posibilidades correlativas de identidades truncadas de experto; c) romper con las suposiciones tanto del papel determinante de la enseñanza como de la existencia de una meta compartida entre los diversos actores del proceso, al dar prioridad al acceso a las oportunidades de involucrarse activamente en la práctica (o a su restricción o manipulación) como la condición básica del aprendizaje; y d) vincular los procesos de construcción de identidades de los individuos con los de continuidad y desplazamiento de las propias comunidades.

### 1.2.1.2 Elaboración posterior

La elaboración más detallada y sistemática de la perspectiva la realizó Wenger (1998),<sup>19</sup> apoyándose en su investigación etnográfica del trabajo de los tramitadores de solicitudes de pago en una compañía de seguros médicos (Alinsu). Algunos de los aspectos centrales de la teoría (pero no todos) se ilustran y desarrollan apoyándose en dicho material etnográfico. Esta elaboración adicional de la perspectiva por parte de Wenger me

---

de actividad. Las contradicciones secundarias son fuente de perturbaciones e innovaciones en el sistema y, eventualmente, las que generan su cambio y desarrollo (Engeström, 1993).

Aunque el planteamiento de Engeström resulta atractivo en ciertos sentidos (particularmente por el énfasis en la necesidad de enfocarse en la actividad colectiva y no sólo en las acciones individuales, que, a su vez, rompe con la visión de la conducta como cadena de actos dirigidos a una meta por parte de actores racionales; v. Engeström y Miettinen, 1999), en lo personal me parece que la noción de totalidad cohesiva y completa en sí misma que implica el concepto de *sistema* no ayuda a captar el carácter de muchos fenómenos culturales contemporáneos porque, como dice Bauman (2002: 34): “A los sistemas les sientan mal las tierras de nadie y las zonas poco definidas”. El proceso que investigué era, precisamente, una “zona poco definida”.

<sup>19</sup> Las citas que hago del libro de Wenger (1998) están basadas en el original en inglés y, por lo tanto, son mi traducción de las partes correspondientes, pero cotejadas con la traducción del mismo realizada por Genis Sánchez Barberán y publicada por Paidós (Wenger, 2001).

ofreció algunas de las herramientas conceptuales más importantes para construir el objeto de mi investigación, así como las líneas analíticas fundamentales para estructurar el material que recabé en el trabajo de campo, aunque esto no quiere decir que me parezca exenta de problemas. No intentaré hacer una síntesis de toda la elaboración desarrollada por Wenger, sino que me concentraré en las partes que fueron relevantes para mi investigación, de acuerdo con las características del trabajo de campo que realicé, pero tratando de no perder la visión de conjunto de la misma. A continuación presento esas partes del planteamiento.

### Ubicación conceptual

Wenger (1998) propone que la perspectiva de comunidades de práctica se articula en el cruce de dos ejes de debate en la teoría social. En el primero se encuentran las teorías que dan primacía a la estructura social y las que ponen el énfasis en la acción o la experiencia situada (Giddens, 1984).<sup>20</sup> El aprendizaje como participación en las prácticas de una comunidad se ubica, dice Wenger, en medio de ese eje, puesto que tiene lugar a través del *compromiso en la acción y la interacción, pero incrustado en la historia y la cultura* (ya que no existe práctica que no esté significada culturalmente o sea ahistórica).<sup>21</sup> En el segundo eje, que ofrece categorías de nivel intermedio para mediar entre los polos del eje anterior, se encuentran las teorías de la práctica y las teorías de la identidad, las cuales proponen maneras de pensar sobre la continuidad y discontinuidad social e histórica que no son tan amplias como la estructura social ni tan efímeras como la

---

<sup>20</sup> En mi apropiación de la perspectiva de comunidades de práctica, retomo el planteamiento de Giddens (1984) de las prácticas sociales como actividades recursivas producidas por agentes concedores, quienes a través de su acción reproducen las condiciones que las hacen posibles. El "modelo de estratificación del agente" (1984, cap. 1), fue especialmente importante para el análisis que hago de la práctica que caracterizaba a los grupos en el programa EINE. El primer componente del modelo se refiere a la atención sostenida en forma recíproca por los actores al flujo de las acciones propias y de los otros y a los aspectos físicos y sociales de los contextos de interacción (*monitoreo reflexivo de la acción*). El segundo componente es la *racionalización de la acción*, término con el que Giddens se refiere a la "comprensión teórica" continua que los actores tienen de las razones de su actividad, pero que no debe igualarse al ofrecimiento discursivo de razones para unidades específicas de conducta (aunque se espera de los agentes competentes que sean capaces de hacerlo si se les solicita). El último componente es la *motivación de la acción*, de la que Giddens dice que se refiere a los motivos que la impulsan, los cuales ofrecen planes globales pero no están directamente ligados a la continuidad de la acción como los otros dos componentes. En este sentido, en el análisis de la práctica tal y como se produce *in situ*, la motivación juega un papel limitado en su comprensión y son más importantes los procesos de monitoreo reflexivo y de racionalización de la acción. Debo hacer notar que no utilicé estos términos en mi análisis, sino que más bien me apoyé en esa manera de concebir la producción de una práctica.

<sup>21</sup> Sin embargo, vale la pena hacer notar que este último aspecto *no se desarrolla explícitamente* ni por Lave y Wenger (1991) ni por Wenger (1998), en el sentido de que las comunidades de práctica que se analizan en ambos libros no se consideran históricamente en detalle. En su trabajo reciente, Lave sí ha abordado en forma explícita la cuestión de la historia de las prácticas y su relación con la conformación de identidades íntimas (Holland, 2001; Lave, 2001), pero en él ya no usa el concepto de comunidad de práctica.

experiencia y la acción o interacción momentáneas. En este segundo eje, el aprendizaje como participación es *vehículo para la transformación de las prácticas* y la *incorporación de los recién llegados a la comunidad* (razón por la que Wenger dice que una CP puede concebirse como una historia compartida de aprendizaje), así como para el *desarrollo y la transformación de las identidades*. En ambos ejes, la perspectiva de comunidades de práctica ofrece una manera de mediar entre los extremos e implica una escala *intermedia* desde la cual enfocar los procesos (ni la de los individuos y sus experiencias ni la de la cultura o las estructuras sociales).

### Comunidad de práctica

Una comunidad de práctica (CP) estructura y da significado a nuestra acción, haciendo que nuestro esfuerzo se defina como algo que vale la pena y nuestra participación se reconozca (por nosotros mismos y por otros) como una manera de ser competente. Puede caracterizarse como un tipo de configuración social<sup>22</sup> que *emerge* de la participación de las personas en determinadas prácticas socio-históricas. Como configuración emergente, una CP es un *logro* que tiene que refrendarse de manera continua; no es inherentemente estable ni azarosamente cambiante, sino contingente en relación con la manera como puede ofrecer una trama a la diversidad de participaciones de sus miembros. Es por esto que Wenger propone que una CP se refiere a un nivel de estructura social que refleja un aprendizaje compartido.

Práctica es un concepto útil para abordar el trozo de la vida humana enfocado en la experiencia de la significatividad, es decir, en el *significado* tal y como se experimenta en la vida cotidiana y dentro de un cierto tipo de colectividad. La configuración de ésta no existe al margen ni previamente a *su manera de producir dicha práctica*, sino que emerge a partir de ella. Esto es, en mi opinión, lo que le da su particularidad al uso de *comunidad* en esta visión, en contraste con definiciones que ponen el acento en que se trata de una

---

<sup>22</sup> Este uso del concepto de configuración es convergente con el que propone Norbert Elias en su intento de romper con la dicotomía individuo – sociedad a través de una relación más estrecha entre la historia y la antropología: “La sociedad cortesana no es un fenómeno que exista fuera de los individuos que la conforman; los individuos que la constituyen, ya reyes, ya ayudas de cámara, no existen fuera de la sociedad que integran unos con otros. El concepto de “configuración” sirve para expresar esta situación...” (Elias, 1996: 31). Elaborando sobre el planteamiento de Elias, Chartier (1992) ha señalado que una configuración es una formación social de tamaño variable en la que los individuos están relacionados entre sí por ciertas dependencias recíprocas y cuya reproducción implica tensiones en un equilibrio móvil. Rockwell (1996: 15-16) señala la importancia del concepto de configuración en el esfuerzo de no perder a los sujetos pero al mismo tiempo vincularlos a las estructuras, pero de un modo tal que se resalta el carácter construido y contingente de las relaciones. Como señalé arriba, el concepto de comunidad de práctica es de nivel intermedio (es decir, no es tan abarcador como pueblo, ciudad, nación o sociedad), porque implica el compromiso cara a cara de las personas en un empeño que los vincula (ver abajo).

colectividad con intereses comunes (lo cual tiende a ocultar o minimizar la heterogeneidad que existe en ellas) o una característica común (que generalmente es atribuida externamente). Es también lo que la diferencia de otras definiciones de *práctica*, como la propuesta por Miller y Goodnow (1995: 7) en su intento de incorporar la cultura y el contexto en las explicaciones y la investigación del desarrollo: “las prácticas son acciones que son repetidas, compartidas con otros en un grupo social y están investidas con expectativas normativas y con significados o una importancia que van más allá de las metas inmediatas de la acción”, la cual enfoca la práctica desde el ángulo de lo logrado o instituido en un momento dado y no induce a poner énfasis en el proceso a través del que eso se logra.

Como una colectividad puede ser más o menos reflexiva de su propia práctica, el concepto de CP resalta el carácter social y negociado de lo explícito y lo tácito en nuestras vidas. Ya que la práctica no es un mero hacer sino “un hacer en contexto histórico y social que da estructura y significado a lo que hacemos” (Wenger, 1998: 47), tiene una naturaleza sociocultural e incluye en ella tanto lo tácito como lo explícito (o sea, no es inherentemente irreflexiva<sup>23</sup>).

Así, una CP es el contexto donde podemos elaborar el “sentido común” a través del compromiso mutuo y el lugar donde desarrollamos, negociamos y compartimos nuestras teorías y formas de comprender el mundo, así como nuestras maneras de ser un cierto tipo de personas en él. Como nuestra implicación básica en una CP es a través de la participación, la comunidad no tiene que identificarse a través de una denominación para estar incorporada en nuestra experiencia (pues el lenguaje es parte de un continuo de tipos de construcción de significado humano y las prácticas culturales sensuales y expresivas no funcionan como un lenguaje, Willis, 2000).

### *Participación, cosificación, afiliación y negociación del significado*

Participar en una práctica es formar parte de ella (es decir, es implicación activa) y, por lo mismo, estar vinculado con otros (es decir, es afiliación): es vivir en el mundo en términos

---

<sup>23</sup> Nielsen (2002) plantea que un rasgo recurrente de la historia del concepto de “conocimiento tácito” es que tiende a transformar las relaciones de poder en preguntas sobre conocimiento y epistemología. Este autor simpatiza con la formulación original de Polanyi (en la que el conocimiento tácito está basado en la tradición e incrustado en una cantidad de reglas implícitas que pueden, en principio, volverse explícitas si es necesario; además, se adquiere a través del proceso de ser aprendiz) y critica las transformaciones que ha experimentado en los planteamientos de Göranson y los Dreyfus (en los que se convierte en parte inexpressable de la práctica o en una intuición personal acumulada a través de una gran cantidad de experiencias similares, que permite predecir cómo se desarrollan las situaciones). Desde mi perspectiva, el planteamiento de Wenger está más cercano al planteamiento de Polanyi cuando señala que “lo tácito no es más individual ni más natural que lo que hacemos explícito para los demás” (Wenger, 1998: 47).

de afiliación a comunidades y de implicación activa en las iniciativas de éstas. La participación conforma nuestra experiencia así como las comunidades en que estamos involucrados.

Participación no equivale a colaboración, porque las participaciones de los integrantes no necesariamente son convergentes, entre otras razones porque no todos son participantes igualmente legítimos en la práctica (Lave, 1991). Como dice Duranti (2000: 77): “si partimos de la noción de participación, es más fácil admitir la variación, ya que podemos mantener un sentido de las diferentes partes implicadas al mismo tiempo que constatamos el hecho de que pertenecen socialmente a una unidad mayor”. La configuración social emergente tendrá características derivadas de la diversidad de participaciones de sus integrantes.

Por otra parte, la participación no se reduce al compromiso en una sola práctica, pues al ser una condición básica de nuestras identidades, tiene consecuencias para nuestras formas de afiliación en varias comunidades. Dreier (1999: 29) ha planteado una idea semejante al decir que para “ser capaces de dirigir sus actividades los sujetos deben pensar *más allá de donde se encuentran* hacia el interior de las estructuras de práctica social de las que son parte”.

La participación supone el reconocimiento mutuo de la capacidad de las personas para negociar el significado. Este último es un proceso que no conlleva necesariamente igualdad o respeto, pues aún los significados de desigualdad se negocian asumiendo ese reconocimiento mutuo. La negociación del significado puede involucrar el lenguaje pero no se reduce a él; es *un logro que involucra atención sostenida y reajuste constantes* y no sólo la idea de llegar a un acuerdo y “supone tanto la interpretación como la acción” (Wenger, 1998: 54).<sup>24</sup> Esta manera de concebir la negociación del significado pone el acento en el proceso y no en los momentos en que se consigue/enuncia un acuerdo, al mismo tiempo que llama la atención sobre el carácter tácito (incorporado en la propia participación, sin ser objeto de enunciación) que puede tener.

En la participación en una práctica, el significado no preexiste pero tampoco es inventado; se negocia en forma histórica y dinámica, contextual y única. “Desde esta perspectiva, el significado es siempre el producto de su negociación, por lo que quiero

---

<sup>24</sup> West y Olson (1999) hacen notar la difusión que ha tenido recientemente la noción de ‘negociación’ como metáfora sobre la manera en que las personas trabajan y viven con sus diferencias. Advierten que ciertos usos del término llevan implícita una idea utópica de consenso o acomodación y, en ese sentido, son una expresión de la aversión liberal hacia el conflicto y una manera de despolitizar lo político. En línea con esa idea utópica, generalmente se pasa por alto el papel de la emoción y el afecto durante la negociación, como si ésta fuera un proceso puramente racional. El planteamiento de Wenger sobre la negociación del significado no es, a mi juicio, susceptible de estas críticas.

decir que existe en este proceso de negociación. El significado no existe en nosotros ni en el mundo, sino en la relación dinámica de vivir en el mundo” (Wenger, 1998: 54). Dado que participar implica la experiencia viva de negociar significados, una CP no puede crearse por ley ni definirse por decreto. Las CP se pueden “reconocer, apoyar, alentar y nutrir, pero no son unidades cosificadas y diseñables” (Wenger, 1998: 229).

En la negociación del significado, la participación es inseparable de la *cosificación*.<sup>25</sup> Por ésta se entiende el proceso de dar forma a la experiencia produciendo objetos que la congelan en una “cosa”, creando un foco alrededor del cual se organiza la negociación del significado y, en consecuencia, la participación. En esta acepción, la cosificación es central para toda práctica y toda CP produce símbolos, abstracciones, instrumentos, historias, términos y conceptos que cosifican algo de su práctica. Así, la cosificación *se refiere tanto a un proceso como a sus productos* (no termina en éstos, pues *no es sólo objetivación*, ni se origina en el diseño sino que puede surgir – en forma intencional o no – en diversos momentos del compromiso en la práctica). Si el significado sólo existe en su negociación, ambos aspectos de la cosificación son inseparables y ninguno tiene prioridad.

Aunque una parte importante de la cosificación involucrada en una práctica provenga de fuera de una CP, *debe apropiarse por los participantes en un proceso local para volverse significativa*. Como constituyente del significado, la cosificación siempre es incompleta, algo en curso, potencialmente enriquecedora y potencialmente engañosa. “El uso del término cosificación se erige como un tributo al poder generativo del proceso y como un gentil recordatorio de sus riesgos engañosos” (Wenger, 1998: 62).

La complementariedad de participación y cosificación en la práctica hace posible cierta continuidad del significado a través del espacio y el tiempo. Si se deposita mucha confianza en una a expensas de la otra, es probable que la continuidad del significado se vuelva problemática en la práctica.

La negociación del significado se encuentra, así, en el centro del proceso. Si aceptamos las sugerencias de Wenger (1998) y de West y Olson (1999), tenemos que romper con una noción de negociación como recurso funcional de un sujeto que actúa de

---

<sup>25</sup> El término correspondiente en inglés es *reification*, sustantivo del verbo *reify*, definido como “considerar algo abstracto como una cosa material” (Webster’s New Collegiate Dictionary, 1980). Esta acepción contrasta con el sentido con que Wenger usa el término y él mismo lo reconoce (58-9), pero señala que la ilusión de realidad excesiva que implica el verbo es útil porque *enfoca la negociación de significado*: proyectamos nuestros significados en el mundo y luego los percibimos como si tuvieran realidad propia. Si bien Wenger menciona que su uso tiene sus raíces en el trabajo de Marx, aclara que él lo usa de una forma más general y que no lo toma como una ilusión excepcional sino más bien como fundamental para la propia posibilidad del significado humano (Wenger, 1998, nota 6: 287).

manera premeditada para lograr una meta prefijada y que enuncia en forma explícita y transparente los términos de un acuerdo posible. La posición desde donde una persona negocia el significado no está preestablecido, no es fija ni originaria; se conforma a partir de fuentes heterogéneas en su historia, durante la propia negociación – con apoyo de recursos de los que se puede echar mano en la situación (algunos de los cuales son considerados como propiedad de “otros”) – y en forma simultánea y vinculada a la conformación de las posiciones de otros participantes. En esa posición se define la experiencia dinámica de la afiliación: el proceso de construcción de la identidad como manera de ser un tipo de persona en determinado contexto.

Pero como ni una persona ni una CP existen en aislamiento, las consecuencias de la negociación del significado no se circunscriben al contexto específico en el que estamos involucrados en una práctica, sino que también alcanzan nuestra afiliación en otras CP. Así, el estudio del proceso de construcción de identidad implica un doble movimiento analítico: estrechar el foco de atención sobre la persona e ir más allá de una CP particular, hacia procesos de identificación y estructuras sociales más amplios (Dreier, 1999). Más adelante expondré con detalle el planteamiento de Wenger sobre la identidad. Por ahora, es necesario considerar otro aspecto que es crucial para la comprensión de las CP.

#### *Compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido*

Dice Wenger que hay tres dimensiones de la relación entre práctica y comunidad que hacen de la primera la fuente de coherencia de la segunda: *compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido*. La práctica existe porque las personas *están implicadas en acciones cuyos significados negocian entre sí; es ese compromiso el que define la comunidad* (no una característica común entre las personas, ni el que constituyan una red de relaciones por la que fluye información, ni su mera proximidad física). El compromiso mutuo no supone sólo homogeneidad puesto que *la práctica se conforma igualmente por la diversidad* (la cual puede ser *resultado* del compromiso y no sólo su punto de partida); por lo mismo, no implica sólo nuestra competencia sino que *incluye la conexión significativa con las contribuciones y conocimientos de los otros* (es decir, con lo que no hacemos y no sabemos). El compromiso mutuo, aunque no implica homogeneidad, crea relaciones entre las personas que no siempre son pacíficas, de apoyo o alianza; es decir, también el desacuerdo y el desafío son formas de participación. En síntesis, lo que hace mutuo el compromiso no es la homogeneidad respecto de las acciones sino la

consideración recíproca, en términos de significado, de lo que hacen o dejan de hacer quienes están implicados con nosotros en la acción.

La empresa conjunta, como característica de la práctica que es fuente de coherencia de una comunidad, *resulta* del proceso colectivo de negociación *que refleja la complejidad del compromiso mutuo*.<sup>26</sup> La empresa *se define por los participantes en el proceso mismo de perseguirla*; es suya en un sentido profundo. Nunca se reduce a una meta establecida; por ello, no se limita a realizar una tarea consignada o prescrita. La empresa es conjunta no porque todos crean lo mismo o concuerden en todo, sino *porque la negocian en forma colectiva*. Aunque la práctica de una comunidad tome forma por condiciones fuera del control de sus miembros, su realidad cotidiana se produce por los participantes dentro de los recursos y limitaciones de sus situaciones; aunque la práctica no transforme sus condiciones institucionales drásticamente, responde a ellas en formas no determinadas por la institución. Al negociar una empresa conjunta, surge un régimen de rendición de cuentas [*accountability*] entre los participantes que define su implicación y condiciona si intentan o no dar significado a ciertos eventos o tratan de buscar nuevos significados.

El repertorio de una práctica incluye elementos heterogéneos (rutinas, palabras, maneras de hacer las cosas, historias, símbolos, etc.) que se han producido/adaptado a lo largo del tiempo y se han vuelto parte de ella. La coherencia de dicho conjunto deriva de que sus elementos pertenecen a una comunidad que persigue una empresa, donde funcionan como *recursos* para la negociación del significado. Por lo mismo, el repertorio *se comparte en sentido dinámico e interactivo*, no como posesión o apropiación homogénea por los participantes.

Si volvemos a la idea de Wenger de que una comunidad de práctica es la configuración social en la que nuestros esfuerzos se definen como algo que vale la pena y nuestra participación se reconoce como competencia, vemos ahora que lo que da dirección y sentido a tales esfuerzos y ofrece los criterios para juzgar la competencia es la práctica; el hacer social e histórico que es fuente de coherencia de dicha configuración social en la medida en que las personas se comprometen en acciones cuyos significados

---

<sup>26</sup> Es conveniente recordar que, etimológicamente, *empresa* tiene originalmente un significado de “proyecto o acto de emprender algo que es especialmente difícil, complicado o arriesgado” (Webster’s) o “acción ardua y dificultosa que valerosamente se comienza” (Diccionario de la Lengua Española). El sentido de “organización de negocios” es secundario. Así, etimológicamente, hablar de *empresa conjunta* implica poner el énfasis en arriesgarse colectivamente para emprender algo y no en una actividad calculadora con fines lucrativos.

negocian entre sí en cuanto a su empresa conjunta, su compromiso mutuo y su repertorio compartido.<sup>27</sup>

Esta caracterización resalta el carácter de *logro* de una CP y su naturaleza *contingente*. Una CP no preexiste a sus miembros ni determina su participación; los individuos, en cuanto poseedores de identidades establecidas, tampoco preexisten a la

---

<sup>27</sup> Esta manera de desmenuzar analíticamente la relación entre práctica y comunidad (compromiso mutuo, empresa conjunta y repertorio compartido) deja abierta la cuestión relativa a los motivos de la práctica. Ortner (1995 e.o.1984) señala que la teoría de la motivación dominante en la antropología de la práctica se derivaba de la teoría del interés: los actores van, racionalmente, tras lo que desean, es decir lo que es útil material y políticamente para ellos dentro del contexto de sus situaciones culturales e históricas. Esta visión sobre los motivos de la acción, dice Ortner, va de la mano con verla en términos de “jugadas” tácticas de corto plazo, en vez de “proyectos” de desarrollo a largo plazo. Nos recuerda que la visión de “proyectos”, según Gramsci, es más cuestión de “convertirse” que de “conseguir” y que implicaría ver la acción no sólo tomando forma por los problemas que se resuelven y las ganancias que se buscan, sino por las imágenes e ideales de lo que constituye la bondad en las personas, las relaciones y las condiciones de vida. Sin pretender ofrecer una visión de conjunto sobre este complejo problema, vale la pena comentar una de las vías de su elaboración actual y tratar de ubicar por comparación la perspectiva de comunidades de práctica.

En la teoría de la actividad se propone que no hay actividad sin *objeto* (en el sentido de blanco/contenido del pensamiento o la acción [*Gegenstand, predmet*] y no de objeto material o instrumento [*Objekt*]). El *objeto* permite entender no sólo lo que las personas hacen sino también por qué lo hacen, al dar significado y determinar los valores de los aspectos racionales y emocionales de la acción al establecer prioridades y metas, compromisos, planes y coordinación; en este sentido el *objeto* de la actividad es su “verdadero motivo” como decía Leontiev (Kaptelinin, 2005). En esta perspectiva, se distingue entonces entre el objeto de la actividad y las metas de las acciones, y se critican tanto las teorías cognoscitivas como las de la acción situada porque sólo se enfocan en cómo se realiza la acción y se olvidan del por qué (Engeström, 1999; Nardi, 2005).

Ahora bien, mientras algunos autores sostienen que el planteamiento de Leontiev significa que la actividad es necesariamente colectiva y subordina las acciones individuales (Engeström, 1987, 1993, 1999), otros defienden que la actividad se realiza predominantemente por individuos, aunque a veces puede ejecutarse colectivamente (Kaptelinin, 2005). El vínculo de estos planteamientos con la teoría del interés es diverso. Kaptelinin ha sugerido separar los conceptos de objeto de la actividad y motivo de la actividad (en vez de tomarlos como sinónimos, como hizo Leontiev) y propone que si bien las necesidades hacen surgir motivos (incluso varios simultáneamente), la acción se inicia hasta que se conforma el objeto de la actividad, el cual se define de manera cooperativa por el conjunto completo de motivos que el sujeto se esfuerza por lograr con su actividad. Es este objeto el que impulsa y orienta la actividad, pero tiene un carácter dinámico debido a que también responde a otras restricciones como los medios disponibles, otras actividades potencialmente relacionadas y otros actores involucrados con sus propios motivos y objetos. Por su parte, Engeström plantea que el proceso de formación del objeto de la actividad surge por un estado de necesidad de parte de los actores. Aunque dicho estado no es consciente ni claramente definible, desencadena acciones de búsqueda durante las que se encuentran diversos objetos (*objekts*) potenciales y sólo en este encuentro la necesidad empieza a experimentarse conscientemente. Pero el *objeto* de la actividad es vago y multifacético y sólo se estabiliza temporalmente mediante artefactos auxiliares (instrumentos y signos), por medio de los cuales se construyen imágenes o visiones orientadas al futuro de los sistemas de actividad ( Engeström, s/f).

Ambos planteamientos mantienen ciertas premisas de la teoría del interés, pero ambas se alejan de ella en mayor o menor medida. Me parece que el de Engeström tiene cierta semejanza con la idea propuesta por Ortner de pensar la práctica no sólo en términos de “jugadas” sino de también de “proyectos”, que no podrían concebirse simplemente como enunciaciones de visiones de futuro, aunque éstas sean importantes como formas en que se “estabiliza temporalmente el objeto de la actividad”. En la perspectiva de comunidades de práctica la *empresa conjunta* sería el concepto más relacionado con el *objeto* de la práctica, pero es claro que no se define en relación con ninguna necesidad o motivo. En mi opinión, esto se debe a que el énfasis está puesto en el carácter *emergente* de la empresa conjunta tal y como se negocia colectivamente por los participantes, lo cual hace que se asigne menos importancia a la motivación en la producción de la práctica (de una manera convergente a como lo propone Giddens). Ahora bien, la empresa conjunta puede cosificarse por los participantes, pero tal cosificación no la agota ni la clausura sino que es sólo un momento de un proceso que nunca está terminado. En este sentido, habría una cierta convergencia entre el planteamiento de Engeström y el de Wenger, pero sin olvidar la visión sistémica del primero que a mi juicio no cuadra del todo con mi interpretación de la perspectiva de comunidades de práctica (ver arriba, nota 18)

CP ni determinan las cualidades que tomará como configuración social. Una y otros se constituirán mutuamente en el proceso en que las personas negocian el significado de su implicación en cierta(s) práctica(s). Tal negociación podrá, eventualmente, conducir a la constitución de una empresa conjunta, un compromiso mutuo y un repertorio compartido, pero *no lo hará necesariamente*. Además, en caso de que se constituya una CP, no lo hará de acuerdo con los lineamientos establecidos en un diseño institucional o una normatividad formalizada. En consecuencia, una CP no necesita cosificarse como tal para ser una comunidad, sino que se incorpora a la experiencia de las personas a través de su implicación en la práctica.

### Identidad en la práctica

Pasando ahora a la cuestión de la identidad, es importante señalar que el planteamiento de Wenger al respecto está enfocado centralmente en el proceso de construcción que ocurre a partir de la implicación de las personas en la práctica, pero como este compromiso al mismo tiempo supone las conexiones de determinada CP con otras, o su inserción dentro de una *constelación de prácticas*,<sup>28</sup> entonces el proceso incluye también otras facetas que tienen que ver con modalidades de vinculación que van más allá de la implicación en una práctica local.

La formación de una CP es al mismo tiempo un proceso de negociación de identidades, en la medida en que la práctica acarrea la negociación (que con frecuencia puede ser tácita) de maneras de ser un cierto tipo de persona en ese contexto; aunque no se hable explícitamente de ello, está implícito en la forma en que las personas se comprometen en la acción entre ellas (negociando en la propia interacción el significado de lo que hacen o no hacen y, en ocasiones, volviéndolo tópico de sus conversaciones) y el tipo de relaciones que establecen.<sup>29</sup>

En forma sintética, la definición de quiénes somos involucra una *experiencia negociada* (por la experiencia propia en la participación y la manera como ella se cosifica por nosotros u otros), una *afiliación comunitaria* (a dónde pertenecemos), una *trayectoria de aprendizaje* (dónde hemos estado y dónde vamos), un *nexo de multi-afiliación* (por la

---

<sup>28</sup> Wenger señala que ciertas configuraciones sociales están muy alejadas del ámbito del compromiso o son demasiado amplias como para que tenga sentido considerarlas como comunidades de práctica: “El término *constelación* se refiere a un agrupamiento de objetos estelares que se ven como una configuración aunque pueden no estar particularmente cercanos entre sí, ser de la misma clase o del mismo tamaño. Una constelación es una manera de verlos en relación, que depende de la perspectiva que uno adopta.” (Wenger, 1998: 127)

<sup>29</sup> Willis (2000) va más lejos y sostiene que el sentido incorporado en muchas prácticas está organizado en contra de, o en tensión con, el lenguaje.

manera en que conciliamos nuestras diversas formas de afiliación en una identidad) y una *relación entre lo local y lo global* (negociando formas locales de pertenencia a constelaciones más amplias o de manifestar estilos o discursos más amplios).

El compromiso en la práctica nos da cierta experiencia de participación y aquello a lo que nuestras comunidades ponen atención nos cosifica como participantes. Esta experiencia de *identidad en la práctica* es una manera de estar en el mundo que no equivale a una auto-imagen o a un discurso al respecto. Se define socialmente porque, en lo esencial, se produce en la experiencia viva de participar en comunidades específicas.

Nuestra afiliación a una CP se construye no sólo a través de marcadores cosificados sino, en primer lugar y fundamentalmente, a través de las *formas de competencia* que conlleva. El despliegue de competencia no requiere de una imagen explícita de sí ni la auto-identificación con una comunidad ostensiva. Dado que nuestra participación es un componente *parcial* de la práctica, el despliegue de competencia se traduce en *una forma de individualidad definida con respecto a la comunidad* – cierta manera de ser parte de un todo a través del compromiso mutuo –, así como en una cierta perspectiva: “una tendencia a hacer ciertas interpretaciones, a involucrarse en ciertas acciones, a hacer ciertas elecciones, a valorar ciertas experiencias – todo ello en virtud de participar en ciertas empresas” (Wenger, 1998: 153). Además, el compromiso sostenido en la práctica lleva a la capacidad de usar e interpretar el repertorio de la misma (un conjunto personal de acontecimientos, referencias, recuerdos y experiencias que crean relaciones individuales de negociabilidad con respecto al repertorio de la práctica).

Como la identidad no es una cosa sino un continuo devenir, nuestra implicación sucesiva en ciertos tipos de participación forma una *trayectoria*, tanto en el interior de una CP como a través de varias de ellas. En tanto que trayectorias, nuestras identidades incorporan el pasado y el futuro en el proceso de negociar el presente. Las trayectorias ofrecen un contexto para determinar qué de entre todas las cosas que son potencialmente importantes se vuelve un aprendizaje realmente significativo. Por esta razón, *aprender algo nuevo no es algo aislado sino un evento en una trayectoria a través del que se da significado al compromiso en la práctica, en términos de la identidad que se está desarrollando*. En general, las CP ofrecen un conjunto de modelos para negociar las trayectorias, que no son simplemente hitos cosificados sino que incorporan la historia de la comunidad a través de la identidad y la participación mismas de los expertos; en este sentido una CP es “una historia colapsada en un presente que invita al compromiso” (Wenger, 1998: 156). Esto supone el encuentro generacional de participantes en una CP,

que es irreducible a la mera transmisión de una herencia y más bien implica un *entrelazamiento de identidades* que conlleva conflictos y dependencias mutuas, en el que las trayectorias individuales incorporan de diversas formas la historia de la práctica.

La identidad implica una *experiencia de multi-afiliación* – pues ninguna persona forma parte exclusivamente de una sola CP – que hace necesario un *trabajo de conciliación* para mantener la identidad a través de los límites.<sup>30</sup> No habría que ver la identidad como una trayectoria singular sino como un nexo donde no se fusionan nuestras trayectorias en diversas CP (ni se fragmenta la identidad en múltiples trayectorias en cada una de las comunidades) sino que múltiples trayectorias se vuelven unas parte de las otras, chocando o reforzándose mutuamente. Enfrentar la multi-afiliación no se reduce a aprender reglas de qué hacer y cuándo, sino que es la construcción de una identidad que incluya nuestras diversas maneras de comprometernos en la práctica, las diferentes formas de responsabilidad que demandan diversas respuestas a las mismas circunstancias y la pertinencia contextual de los elementos de los repertorios que podemos usar en distintos momentos/lugares. El nexo que se forma no necesariamente será armónico ni se realizará de una vez por todas; parte de su complejidad deriva del hecho de que el trabajo de su confección no está incorporado, por lo general, en ninguna CP sino que es un logro más personal/privado.

Un aspecto importante del trabajo de una CP es *crear una imagen del contexto más amplio en el que se ubica su práctica*. Así, nuestro compromiso en determinada empresa forma parte de una preocupación por comprender cómo aquél se ajusta en un esquema más amplio de asuntos y relaciones. Por ello, la identidad en la práctica siempre implica una interacción entre lo local y lo global.

La formación de identidades es un proceso dual que incluye la *identificación* (los modos de afiliación se vuelven parte de nuestras identidades) y la *negociabilidad* (la medida en que podemos usar, modificar o afirmar como nuestros los significados que negociamos). La identificación por vía del compromiso en la práctica (con lo que hacemos, con quienes co-participamos) no requiere cosificar las relaciones en las que se basa. La negociabilidad se define en relación con las configuraciones sociales a las que pertenecemos y al lugar que ocupamos en ellas, en una relación de “propiedad del

---

<sup>30</sup> Dreier (1999) propone, en atención a la misma preocupación, el concepto de *postura*, el cual se refiere a la manera como una persona sopesa, reconsidera, balancea, etc., sus participaciones en diversos contextos de práctica para construir una manera de conducirse en ellos. Dreier resalta la necesidad de un concepto de este tipo en la polémica con ciertas visiones posmodernas que simplemente cuestionan la existencia de un sí mismo unitario y parecen reducirse a la celebración de su multiplicidad. Valsiner (2002), formula una idea similar, aunque en un contexto teórico distinto, en relación con el concepto de “self dialógico”, diciendo que la mera polifonía del sí mismo por lo general no implica mayor complejidad sino al contrario.

significado” que involucra disputa por la definición de eventos, acciones o artefactos y donde las diferentes opciones tienen distinto peso, pero cuyo valor específico se determina en la negociación. El aprendizaje dentro de una CP no necesariamente conduce a un nivel más elevado de negociabilidad en el contexto más amplio.

Aunque en el análisis que hago de mi trabajo de campo no uso todos los conceptos de Wenger (1998) expuestos en los párrafos anteriores, me pareció que eran indispensables para ofrecer una visión mínima de conjunto de la elaboración más reciente de la perspectiva de comunidades de práctica y de los debates en los que está inserta. En la sección que sigue empleo algunas de las ideas expuestas hasta aquí para formular de una manera más precisa lo que construí como el objeto de mi investigación; en los capítulos que siguen uso otras de ellas para analizar lo que ocurrió en cada una de las localidades en las que realicé observación-participante de lo que ocurría en las “sesiones”.

### **1.3 Elaboración conceptual de ‘las sesiones’ como la escala focal de la investigación: la conformación potencial de comunidades de práctica**

He dicho que ‘las sesiones’ constituyen el nivel focal de mi investigación. De acuerdo con el planteamiento de Lemke (2000) en el que me basé, esto quiere decir que los procesos que tenían lugar en ese nivel emergen a partir de la articulación entre los procesos componentes de las “sesiones” (las secuencias de interacción específicas que ocurrían en esas dos horas), y los procesos de una escala temporal mayor en la relación entre coordinadores/supervisores –promotoras (capacitaciones trimestrales, reuniones de organización mensuales, etc., que conformaban el “ciclo operativo” en ese nivel) que encauzaban las secuencias de interacción en las “sesiones”. El aspecto que quiero resaltar es precisamente el de la especificidad de ‘las sesiones’ como nivel emergente, a partir de una cantidad y diversidad de eventos de corta duración que ocurrían en las “sesiones”, pero cuyo margen de variación no era libre sino que estaba constreñido por los procesos de una escala temporal mayor relativos a la relación de las promotoras con los coordinadores y supervisores.

Según Lemke, es justo la diferencia de velocidad lo que impide que procesos no adyacentes puedan “comunicarse” directamente entre sí. Pero tal divergencia temporal (heterocronía) puede ser mediada por un objeto que relaciona material y semióticamente ambos niveles de organización. Lemke pone como ejemplo un libro de texto, que es producto de procesos de escala y plazo largos pero que también participa en procesos de

lectura de corto plazo en el aula. Las características materiales del libro median de cierta forma los eventos de lectura que se realizan con ellos y al mismo tiempo son signos de un sistema de significado que pertenece a procesos de una escala temporal distinta (por ejemplo, valores y hábitos de una cultura de la escolarización). Otro tanto ocurre con los propios cuerpos de los alumnos, que pueden verse como participantes en y productos de procesos, prácticas y actividades sociales de más largo plazo, que circulan vinculando eventos en tiempos y lugares diferentes.

Aunque el planteamiento de Lemke (2000: 284) es interesante, su utilidad para mi investigación es limitada, ya que, por un lado, es muy abstracto (como lo muestra el hecho de que lo aplica igualmente a procesos fisicoquímicos de transmisión neuronal) y, por otro, porque cuando se enfoca en la formación de identidades, da mayor importancia a procesos de mucho más larga duración que los que yo investigué: “No es lo que es singular sobre el aula lo que contribuye a nuestro desarrollo de identidad, sino lo que es lo mismo comparado con otros sitios de nuestra cultura. Las identidades se desarrollan en escalas temporales largas, durante las cuales la trayectoria de la persona social en desarrollo la lleva de un aula a otra, de la escuela al patio, a la esquina, al hogar y al centro comercial, a los mundos de la televisión. La escala de tiempo para muestrear todos estos mundos que es relevante para el desarrollo de la identidad es la escala del tiempo largo, la que ve la igualdad del pautado a través de estos lugares”. Por lo tanto, sólo retendré de su planteamiento la idea de ver ‘las sesiones’ como un nivel de organización emergente a partir de un nivel inferior de eventos de corta duración que eran los componentes de las “sesiones”, y un nivel de organización de una escala temporal mayor que los encauzaba y constreñía.<sup>31</sup>

La perspectiva de comunidades de práctica ofrece una manera de preservar la idea central que recupero de Lemke y de elaborarla de un modo detallado en el análisis de un proceso que tenía una temporalidad que obviamente trascendía a las de los eventos de las “sesiones”, pero que no era de muy larga duración. Se trata, específicamente, de la *emergencia de cierto tipo de comunidades de práctica*, cuyas características generales expondré a continuación, con el apoyo de algunos de los conceptos de Wenger que presenté arriba. El punto central de mi argumento es que la

---

<sup>31</sup> No es que el planteamiento de Lemke sobre la identidad me parezca ‘inadecuado’ en sí, sino que no me permite capturar las particularidades de los procesos que ocurrían en el nivel de ‘las sesiones’; constituye, en términos metafóricos, una red con un tejido muy amplio para el tipo de peces que deseo atrapar. Por otro lado, Holland y Lave (2001) han expuesto una manera de concebir la articulación entre procesos sociales de larga duración (“luchas duraderas”) e identidades íntimas, vía la participación de las personas en prácticas locales controvertidas, que no requiere “muestrear todos esos mundos” en los que están involucradas.

emergencia de tales comunidades de práctica era la condición *sine qua non* para que pudiera decirse *que el programa estaba funcionando en las localidades*, al mismo tiempo que la práctica específica de cada una de ellas era *irreducible* a la mera ‘implementación’ de los lineamientos institucionales del programa.

De acuerdo con el planteamiento de Wenger (1998), el programa EINE podría verse como una *constelación de prácticas*,<sup>32</sup> en la que podrían identificarse algunas CP interconectadas que pertenecían a la misma institución. Esto quiere decir que no tiene sentido ver al conjunto del programa como una CP porque, como dice Wenger, implicaría pasar por alto las discontinuidades entre las localidades en las que se llevaban a cabo prácticas específicas y ocurrían determinados tipos de aprendizaje colectivo. Por lo tanto, las CP incrustadas en esta constelación de prácticas no estarían comprometidas en negociar la misma empresa conjunta ni compartirían un repertorio, por más que hubiera un discurso general que las atravesara a todas.<sup>33</sup> Por ejemplo, el tipo de problemas enfrentados por la Dirección del programa (evaluar una versión del programa, formular nuevos lineamientos, elaborar materiales o encargar y supervisar su elaboración, distribuir el presupuesto y los materiales entre las Coordinaciones Estatales, establecer relaciones de trabajo con cada una de estas últimas, y una larga lista de etcéteras), contribuía a la definición de una empresa específica de esa colectividad, alrededor de la que se construía cierto tipo de compromiso mutuo y un repertorio compartido, que no eran los mismos – aunque hubiera cierto grado de traslape, como se verá adelante – que los de los equipos centrales de las Coordinaciones Estatales o los implicados en el funcionamiento de las “zonas” y los “módulos” (coordinadores – supervisores – promotoras) o los grupos (promotora – mujeres). Una de las maneras como se vinculan diferentes CP es a través de las cosificaciones que cruzan los límites de una y entran en las prácticas de otras. La segunda es a través de las conexiones que proporcionan personas que están involucradas en las prácticas de dos comunidades – a quienes Wenger llama “corredores” (un ejemplo claro en este caso serían los supervisores).

---

<sup>32</sup> Dentro de esta constelación habría que considerar también a los “especialistas” que ofrecían capacitación a los agentes del programa en sus diferentes niveles de organización, así como los grupos y asociaciones que se contrataban para realizar evaluaciones externas del funcionamiento del programa, para diseñar materiales, etc., que no formaban parte ni del CONAFE ni de las Coordinaciones Estatales, pero cuya participación era una parte integral del funcionamiento del programa.

<sup>33</sup> Por la exposición que hice antes acerca de los diferentes niveles de organización dentro del programa EINE, se puede asumir, al menos como hipótesis de trabajo, que la Dirección del programa, las Coordinaciones Estatales, etc., podrían considerarse como comunidades de práctica, dado que tenían una historia sostenida de compromiso mutuo negociando lo que hacían, el significado de los artefactos que usaban, las rutinas que desarrollaban, etc.

Así, la Dirección del programa, como CP, producía una diversidad de cosificaciones que entraban en las prácticas de las otras CP, donde tenía que negociarse su significado por los participantes de éstas, de acuerdo con la especificidad de su propia empresa. Por ejemplo, los materiales de una nueva versión del programa serían un conjunto de cosificaciones que se negociarían de manera diferente por los coordinadores/supervisores y por las promotoras; para los primeros se trataría, fundamentalmente, de incorporarlos en sus “capacitaciones” a las promotoras y en las reuniones de organización donde se elegían los “temas” a trabajar durante un mes en las “sesiones” y se sugerían maneras de hacer su “planeación”, mientras que para las segundas se trataría de decidir, en primer lugar, qué partes de los materiales les podrían ser de utilidad para tratar cierto “tema” (o si tendrían que buscar en otras fuentes) y en qué tipo de actividades podrían incorporar dichos contenidos en las “sesiones”, cuál podría ser la secuencia de las actividades a lo largo de la sesión y, no menos importante, la relación de lo anterior con el interés que podría tener para las mujeres o la adecuación de ciertas actividades según el número de asistentes o la presencia de algunas de ellas, así como la necesidad de balancear el trabajo sobre los “temas” con otras actividades (elaboración de “manualidades”, “convivios”, festividades cívicas, etc.). Este ejemplo ilustra que el significado de una cosificación no sería el mismo en distintos niveles de organización del programa y que, por lo tanto, en cada uno de ellos tenía que negociarse de acuerdo con la empresa conjunta de la CP en cuestión, en atención a consideraciones que es probable que no hubieran sido tenidas en cuenta por quienes las habían diseñado. En consecuencia, y aunque esto pueda parecer obvio, que en ningún caso se trataba simplemente de ‘implementar’ lo que se había diseñado en otro lugar.<sup>34</sup>

En el caso particular de los grupos, aunque su práctica tomara forma por un conjunto de circunstancias y cosificaciones que venían de fuera, del que sus miembros no tenían control, cada uno la conformaría de acuerdo con las limitaciones y los recursos de sus situaciones específicas. Sólo a través de la negociación de *su propia empresa conjunta* es que podría comprenderse que las integrantes de los grupos continuaran involucradas en una práctica en la que participaban voluntariamente (es decir, que no incluía medios para coaccionarlas de ninguna forma) y que no les ofrecía ningún tipo de beneficio material inmediato o a corto plazo.

---

<sup>34</sup> Un argumento parecido podría elaborarse en relación con otras cosificaciones, por ejemplo los lineamientos programáticos (como hacer del “intercambio de experiencias” el motor de las “sesiones”) o incluso términos aparentemente evidentes como “ciclo operativo” (que tenía, por ejemplo, una duración más reducida para las promotoras que para los coordinadores y supervisores) o “dar las sesiones”.

Ver el programa como una constelación de prácticas donde estaban incrustadas diversas CP también permite reconocer un aspecto de su funcionamiento que iba más allá de la mera jerarquía institucional. Por ejemplo, se puede apreciar que si bien la Dirección del programa tenía la posibilidad de tomar decisiones sobre cuestiones que afectaban al programa en su conjunto y de producir una cantidad de cosificaciones que se convertían en partes inevitables del trabajo de las otras CP, al mismo tiempo tenía una *temporalidad* menor que la de las Coordinaciones Estatales, ya que aquélla a diferencia de éstas, estaba expuesta a los reacomodos generales en las dependencias de gobierno asociados con los cambios sexenales, mientras que en las Coordinaciones Estatales dichos cambios sólo afectaban a una o unas pocas personas. Esto permite entender que las Coordinaciones Estatales tuvieran, debido a la continuidad de su práctica, una ‘agenda’ propia que negociaban con los lineamientos generales del programa, en vez de sólo limitarse a ‘implementarlos’. Aún más importante para los fines de mi investigación, permite identificar ciertas particularidades de los grupos, relacionadas con su inserción en la organización institucional del programa, que tenían implicaciones cruciales para la manera como *eventualmente* emergían cierto tipo de comunidades de práctica en ese nivel, como mostraré a continuación.

Wenger señala que mientras ciertos miembros de una CP pueden hallarse en posiciones marginales o periféricas, la propia CP puede estar en una posición marginal o periférica con respecto a constelaciones o disposiciones institucionales más amplias (Wenger, 1998: 168-169). En este caso, los grupos, como gérmenes de CP *potenciales*, estaban en la posición más periférica del programa: a) Los grupos no tenían un lugar propio en el cual realizar sus actividades y en el que pudieran acumularse, aún en forma discontinua, los productos de sus experiencias y esfuerzos; b) las promotoras no estaban contratadas formalmente por CONAFE, no tenían prestaciones laborales y no tenían perspectiva de hacer carrera en ese trabajo;<sup>35</sup> c) las mujeres sólo recibían un “reconocimiento” por su participación en un “ciclo”, que carecía de valor formal como acreditación escolar o como formación para un empleo. Si aunamos a esto el carácter “itinerante” del programa, vemos que los grupos no tenían continuidad o, en términos más precisos, su continuidad se reducía el período en el que se realizaban las “sesiones” durante un “ciclo” (es decir, alrededor de ocho meses), al final del cual se desintegraban.

---

<sup>35</sup> Las cuales, por supuesto, eran muy diferentes de las condiciones laborales del resto de los participantes en el programa, quienes tenían un contrato formal, prestaciones de ley, una formación continua asociada con el desempeño de su trabajo y ciertas posibilidades de movilidad ascendente dentro de la estructura institucional.

Este conjunto de circunstancias definía la posición periférica de los grupos en el programa EINE.

Otra manera de verlo es que en los grupos nadie se incorporaba a una práctica *en curso*, donde pudiera tener contacto con personas con diferentes grados de pericia o con expertos que representaran la historia de la práctica a través de su forma de vida y donde pudieran identificar formas sucesivas o simultáneas de participación que caracterizaran las posiciones que podían ocupar en esa práctica. Nadie encontraba, tampoco, productos del trabajo de los grupos que habían existido antes que les dieran una idea de lo que habían hecho, lo que habían logrado, los problemas que habían tenido y cómo los habían encarado. Aunque una promotora hubiera adquirido experiencia en “ciclos” previos, ella sola no podía definir la empresa conjunta de un nuevo grupo, pues la definición implicaba un proceso colectivo de negociación de la diversidad del compromiso mutuo de los nuevos participantes. Así, cada nuevo grupo tenía que definir su propia empresa, en el proceso mismo de perseguirla, con los recursos que el programa les ofrecía y otros que pudiera allegarse de diversas maneras. En este sentido, podría decirse que cada grupo ‘partía de cero’ (pero no en el vacío).

Estas características son críticas para entender el *modo de existencia* de los grupos dentro de la constelación de prácticas que era el programa y para comprender *el tipo de CP que podían emerger* en el nivel de organización de ‘las sesiones’.

Si nos preguntamos cuál era la práctica de los grupos, lo que a primera vista parece una pregunta obvia, se revela como un complejo nudo de cuestiones. Si bien las mujeres eran convocadas a los grupos en calidad de “mamás”, su participación en las “sesiones” no era como tales.<sup>36</sup> Qué era lo que daba estructura y significado a lo que las mujeres hacían en las “sesiones”, *era algo que ellas mismas tenían que negociar*. Un punto de referencia ineludible (que no es lo mismo que fundamental o determinante) de tal negociación era la manera como incorporarían en su práctica los contenidos que ofrecía el programa para trabajar durante ese tiempo.<sup>37</sup> La cuestión es que, precisamente, lo que cada grupo hacía en las “sesiones” con los contenidos ofrecidos por el programa era algo que no podía anticiparse de ninguna manera, ni predeterminarse por los lineamientos

---

<sup>36</sup> Para ponerlo de manera burda, pero ilustrativa, para el programa no era significativo que una mujer fuera a las “sesiones” a amamantar a su hijo o a jugar con él o a hablarle, excepto si dichas acciones tuvieran alguna conexión con tareas propuestas para realizarse en las “sesiones”, es decir, si no se realizaban por sí mismas sino al servicio de otra finalidad (mostrar cómo se debe amamantar a los niños, o el tipo de juegos que se puede realizar con ellos, etc.), que implicaba en lo esencial una empresa que la mujeres negociaban entre ellas (y no con sus hijos).

<sup>37</sup> Puesto que no podía haber “sesión” sin que se tratara algún “tema” del programa.

establecidos en los materiales para el desarrollo de las mismas; era una cuestión abierta que dependía de lo que en cada grupo se negociara como su empresa conjunta.

La empresa conjunta tampoco podría derivarse de un motivo preexistente a la participación de las mujeres en algún grupo, pues incluso si asumiéramos que todas ellas aceptaban formar parte de uno porque querían ser ‘mejores madres’, esto no predeterminaría la relación que establecerían entre ellas y con los contenidos del programa. Además, siempre habría la posibilidad de que la negociación de lo que hacían en las “sesiones” diera lugar a que surgieran nuevos motivos para su participación.

Si la relación que se establecía en los grupos con los contenidos que ofrecía el programa no podía predeterminarse y, además, al margen de los motivos iniciales por los que las mujeres aceptaban asistir a uno de ellos, su propia participación ahí abría el terreno para que surgieran motivos nuevos, que en su negociación colectiva contribuirían a definir la empresa conjunta específica de cada uno, entonces podríamos suponer que a pesar de que el programa tenía un carácter centralizado, encontraríamos una gran heterogeneidad en cuanto a lo que se conformaría como la empresa conjunta de distintos grupos.

En suma, lo que he argumentado hasta aquí es que en el nivel de ‘las sesiones’, en el mejor de los casos, *emergía una empresa conjunta definida por los propios participantes sobre la marcha*, que carecía de cualquier prefiguración y que una vez constituida se truncaba al final del “ciclo” con la disolución del grupo. Digo que en el mejor de los casos, pues cabría la posibilidad de que en ciertos grupos la asistencia fuera tan fluctuante o las relaciones previas entre las mujeres tan conflictivas o de desconfianza que la realización de las “sesiones” no permitiría que emergiera una empresa conjunta. Por eso es que antes he resaltado que las CP que podían emerger en el nivel de ‘las sesiones’ eran *potenciales*.

A esto hay que añadir ciertas razones por las que la empresa conjunta que eventualmente podría emerger en un grupo fuera *relativamente invisible* para las propias participantes. Por una parte, porque la principal manera como se identificaba a las mujeres en los grupos (no sólo por las promotoras sino también por el resto de los actores involucrados en el programa) era como “madres”. Esto hacía que la atención no se enfocara en lo que ocurría en las “sesiones” sino que se desviara hacia lo que las mujeres hacían, con sus hijos, fuera de ellas. Por otra, porque podía ocurrir a las mujeres algo similar que a los tramitadores de Alinsu, quienes – según Wenger – no pensaban sobre su trabajo en términos de aprendizaje porque lo que aprendían era su propia práctica, es

decir, “su propio proceso de estar involucrados, de participar en el desarrollo de una práctica en curso” (Wenger, 1998: 95).

En este caso, la práctica de los grupos consistiría en *producir las sesiones como un tipo particular de encuentro colectivo* en que la diversidad de preocupaciones de las participantes, tanto en su identidad de “madres” (debido, entre otras cosas, a la edad, el sexo y el número de sus hijos) como en otras identidades relevantes (esposas, trabajadoras, hijas, hermanas), dificultaba que reconocieran que con sus diversas participaciones estaban negociando una empresa conjunta *en las “sesiones”*.<sup>38</sup>

El hecho de que producir las sesiones como un tipo de encuentro colectivo fuera hasta cierto punto invisible para sus propios participantes o, para ser más preciso, *sólo fuera visible desde un ángulo que dejaba de lado su especificidad como la empresa conjunta de un grupo que se negociaba en las “sesiones” mismas*, concuerda en términos generales con la propia invisibilidad del carácter del programa como uno de ‘educación de padres’ (o, más bien, de ‘madres’).<sup>39</sup>

---

<sup>38</sup> Aunque sea de paso, vale la pena señalar el contraste entre la práctica de los grupos del programa EINE y lo que sucede en algunos proyectos de “educación popular” con mujeres, en los que existe una persona o un equipo que coordina el trabajo educativo (en el sentido de orientación, guía y acompañamiento) y, sobre todo, que genera las oportunidades para reflexionar y “tematizar” el proceso (Fernández, 1991).

<sup>39</sup> Como muestro con detalle en el Anexo I, desde el principio, es decir en el programa original de la DGEI de la SEP, el discurso oficial sólo tematizó explícitamente el crecimiento y el desarrollo de los niños. Si bien se reconocía la contribución de las madres y los padres (especialmente las primeras) en tales procesos, se hacía considerándolos como los primeros “maestros” o “educadores” de sus hijos. En esos discursos, los adultos no aparecían como los objetivos de un proceso educativo específico, sino sólo como *intermediarios* para un buen desarrollo de sus hijos. Como si el discurso de la psicología del desarrollo que invadió el programa desde sus inicios hubiera funcionado como obstáculo del reconocimiento de la especificidad del proceso educativo con adultos que ahí tiene lugar, al asumir que lo importante era que los adultos conocieran lo que decían los discursos especializados sobre la manera como los niños crecen y se desarrollan. Un indicio de esto es la total ausencia de referencia, en los documentos del programa (aún en la versión 2000), a la literatura sobre las experiencias de educación de adultos que existen en nuestro país. Lo más cercano son las referencias a textos sobre “aprendizaje grupal”, “dinámicas de grupo” y “grupos de aprendizaje” que se citan en la bibliografía del fascículo *Aprendizaje Grupal (2000)*, de la colección de materiales de apoyo de la versión 2000.

Luego, una vez que el programa fue asumido por el CONAFE, esta falta de tematización se mantuvo y se reforzó al concebir el trabajo con las madres y padres como uno más de los eslabones de un proceso de “capacitación” descendente en el que estaban involucradas todas las figuras de la “cadena operativa” (ver en el Anexo I el análisis del documento “*Lineamientos generales para la implementación del proyecto para el desarrollo de la educación inicial, PRODEI*”). En esta concepción, se perdía la especificidad del trabajo con las madres y padres dentro de la categoría genérica de “modelo de capacitación”.

Si en la versión original del programa, el obstáculo para reconocer la especificidad del trabajo con “los padres” era el discurso científico sobre el desarrollo infantil, en la primera versión del programa en CONAFE se continuó tal ocultamiento mediante la categoría de “modelo de capacitación”, donde era evidente que se asumía que la cuestión crucial era la transmisión de arriba hacia abajo del conocimiento especializado, pues la capacitación se iniciaba con especialistas externos que daban cursos al equipo de la Dirección del programa y a los equipos centrales de las Coordinaciones Estatales, quienes luego lo reproducían “hacia abajo”.

Es conveniente señalar aquí que mi primer contacto con el programa EINE fue a través de la invitación por la Directora del programa a impartir un curso sobre “desarrollo del lenguaje” (desde una visión sociocultural) a los equipos centrales de las Coordinaciones Estatales, en un evento de capacitación nacional. Luego de ese primer contacto, la Coordinadora del programa en San Luis Potosí, me invitó a trabajar sobre el

En la versión 2000 del programa, se introdujo un nuevo lineamiento según el cual el “intercambio de experiencias” entre las mujeres sería la vía a través de la que podrían reflexionar sobre sus prácticas y creencias relativas a la crianza y decidir sobre los cambios o ajustes que consideraran necesarios en ellas. Este lineamiento se formuló de una manera que continuaba haciendo énfasis en el conocimiento especializado sobre el desarrollo de los niños y enfocando la atención hacia la relación con los hijos fuera de las sesiones, pero era un cambio importante en el sentido de sancionar *una actividad que podrían realizar las mujeres en las sesiones que no se limitaba a aprender información para luego ponerla en práctica.*<sup>40</sup>

No obstante, en ninguna parte de los materiales se especificaba en qué consistía y cómo podría conducirse el “intercambio de experiencias” de modo tal que sirviera para los fines previstos. Igual que ocurrió a los tramitadores de solicitudes en Alinsu con el formato de “coordinación de prestaciones”,<sup>41</sup> aquí también el esfuerzo de los diseñadores no estuvo encaminado a que las promotoras entendieran la lógica del nuevo lineamiento, sino más bien *a prescribir paso a paso* lo que tenían que hacer en las “sesiones”. En consecuencia, el *Manual* tenía una estructura ‘hiper-planificada’ en cuanto a la manera de conducir las sesiones, pero con omisiones en lo que había que hacer en los momentos clave del trabajo: el “intercambio de experiencias” y el establecimiento de relaciones entre lo que las mujeres hubieran comentado en éstas y las sugerencias preestablecidas que se hacían respecto del “tema” en los materiales. Estos cambios complicaban adicionalmente al cuadro que expuse arriba sobre el proceso de negociación de una empresa conjunta en los grupos, en la medida en que abrían la posibilidad de una variedad de modos de participación de las mujeres dentro del rubro de “intercambio de experiencias”, con consecuencias sobre el referido proceso.

---

mismo tema en una “capacitación estatal”, donde tuve contacto con Coordinadores y Supervisores. Este encuentro con actores más cercanos al nivel de ‘las sesiones’ no sólo me obligó a profundizar más en el conocimiento de la organización/funcionamiento del programa, sino que sembró el germen del interés por establecer contacto con los promotores y los grupos.

<sup>40</sup> Por ello lo tomé como un eje para analizar cómo se incorporaba (o no) en la constitución de la empresa conjunta en los grupos, junto con el hecho de que dicho lineamiento se formulaba de modo poco específico en los documentos del programa: “Las madres y padres de familia que asisten al programa intercambian sus experiencias y con ello mejoran sus pautas y prácticas de crianza e incorporan nuevos conocimientos sobre el desarrollo de los pequeños” (*Láminas del Desarrollo Infantil*, 2000: 5) y “El interés que tienes por conocer a tu hijo se atiende a través de la observación, la reflexión y el intercambio de experiencias con otras madres y padres...” (*Guía de Padres*, 2000: 5). Esta indeterminación constituía terreno fértil para que ser ocupado de muy diversas formas, según la empresa conjunta que en cada caso se negociara.

<sup>41</sup> En lo esencial, se trataba de un procedimiento a través del que se determinaban las prestaciones que podían recibirse cuando una persona estaba cubierta por más de una plan de seguro, de modo que no pudiera cobrarse más de lo que se había gastado si ambas compañías pagaban el porcentaje máximo de su cobertura. Los tramitadores sabían cómo llenar el formato, pero no entendían la lógica de los resultados a los que se llegaba al hacerlo así.

Para evitar confusiones, es importante aclarar que cuando digo que la práctica de los grupos era ‘producir las sesiones’, me estoy refiriendo en forma genérica a ella. Esto no quiere decir que todos ‘produjeran las sesiones’ de la misma manera; que su práctica fuera la misma. Para referirse a las particularidades de la práctica de un grupo, sería necesario especificar la empresa conjunta que se habría negociado ahí. Y esto, según los argumentos que he expuesto arriba, sólo podría hacerse con base en un trabajo etnográfico.

Por otra parte, si la práctica de ‘producir las sesiones’ era, por las razones expuestas, en buena medida invisible para las propias participantes, podría esperarse que, igual que en el caso de los tramitadores de Alinsu, fuera igualmente invisible lo que aprendían a través de dicha participación, es decir la competencia que adquirirían para contribuir a producirlas así como la empresa conjunta de la que dicha competencia formaba parte (que no es lo mismo que poder especificar las consecuencias que su participación había tenido para cambiar la relación que mantenían con sus hijos).

Como en la perspectiva de comunidades de práctica el aprendizaje (lo mismo que el sentido de afiliación) es parte inseparable de la participación, podría parecer extraño afirmar que en ocasiones dicho aprendizaje puede ser invisible para los propios participantes. Sin embargo, no hay contradicción si consideramos que la empresa de una comunidad la articula aún si no está cosificada, que no debemos confundir los estándares cosificados con el compromiso competente en la práctica y que la identidad, si se ve desde la perspectiva del compromiso en una práctica, es una experiencia y un despliegue de competencia que no requiere de una auto-imagen explícita.

Si en el discurso del programa sólo se reconocían las posiciones de “promotora” y de “madres” para las integrantes de los grupos, pero la empresa conjunta que se negociaba en ellos implicaba una gama más amplia de posibilidades (por ejemplo, entre otras opciones, que alguien fuera hábil para las “manualidades”), podemos suponer que esas otras posiciones de participación, y la competencia asociada a ellas podría pasar inadvertida en la medida en que no tenía relación obvia con la identidad de “madre”. Esta podría ser una más de las circunstancias de las que dependería que la empresa conjunta que se negociara en un grupo no fuera reconocida (por lo tanto, cosificada) por sus propios integrantes.

Esto plantea una pregunta más importante en términos teóricos, que tiene que ver con la manera como se establecería la vinculación entre la participación en ‘producir las sesiones’ y las prácticas de crianza en la vida cotidiana. Desde la perspectiva teórica de

comunidades de práctica, la respuesta a esta interrogante tiene que ver con la cuestión de la multi-afiliación; es decir, con el hecho de que nadie es miembro de una sola CP y que, por consiguiente, su participación en una CP tiene consecuencias que no se limitan al compromiso en esa sola práctica, sino que se vinculan con sus formas de afiliación a otras CP. En este sentido, la cuestión crucial tiene que ver con la manera como la participación en una práctica está conectada con la participación en otra; en este caso, la manera como la participación en 'producir las sesiones' de un modo específico (es decir, de acuerdo con cierta empresa conjunta) permitía o no que las mujeres establecieran conexiones (y de qué tipo) con su participación en las prácticas de crianza de sus hijos. En suma, se trata de romper con el supuesto de que el vínculo se establecería automáticamente, así como con la visión de que se trataría de prácticas independientes. De nuevo, considerando el proceso que elegí estudiar, la respuesta sólo puede hallarse en el examen empírico de la manera como se 'producían las sesiones' en casos específicos y el modo como *ahí* lograban incorporarse vinculaciones con las prácticas de crianza cotidianas.<sup>42</sup>

Para cerrar esta sección, quisiera subrayar la particularidad del tipo de CP que podrían emerger en la escala de 'las sesiones'. Se trataría, debido básicamente a su posición marginal en la constelación de prácticas que constituye el programa EINE, de CP de corta duración, cuyas empresas conjuntas serían heterogéneas y no cosificadas, cuyos participantes es probable que no reconocieran las posiciones particulares desde las que contribuían a la constitución de una empresa conjunta, ni lo que aprendían con su participación específica,<sup>43</sup> y cuyos logros como CP tenderían a ser invisibles. Por estas razones, podrían considerarse como CP *frágiles*, aunque desde otra perspectiva, precisamente debido a que a pesar de todas esas circunstancias adversas lograran constituirse, podrían considerarse *fuertes*, pero difíciles de reconocer porque tenderían a la invisibilidad. Se trata, en suma, de CP *sui generis*.

Este tipo de CP contrasta con las que han sido investigadas o analizadas en otros trabajos (Au, 2002; Bucholtz, 1999; Lave, 1991; Maynard, 2001; Merriam, 2003; Swan, 2002), las cuales se caracterizan por su continuidad y/o por la medida en que están

---

<sup>42</sup> Por supuesto, cabría la posibilidad de enfocarse en la manera como las mujeres incorporaban en su práctica cotidiana de cuidado y crianza de los niños algunos de los contenidos que se elaboraban en las "sesiones", pero esto constituiría un objeto de investigación diferente al que he formulado arriba, pues implicaría cambiar la relación entre la práctica que se toma como 'figura' y la que constituye el 'fondo'.

<sup>43</sup> Esto no debe confundirse con lo que las mujeres podrían aprender acerca de cómo relacionarse de forma distinta con sus hijos, lo cual en contrapartida podría ser muy claro para ellas pero no nos diría nada sobre el tipo de contribución que ellas hacían a la producción de las sesiones y la empresa conjunta que habrían logrado constituir colectivamente.

cosificados diversos aspectos de su práctica, a pesar de que en uno de los casos se trataba también de comunidades marginales.

Ahora bien, decir que las CP que eventualmente emergían de los grupos del programa EINE eran de corta duración, no quiere decir que fueran *insignificantes* en sus efectos. No sólo en el sentido más evidente de asegurar la continuidad de *las otras CP* que formaban parte de esa constelación de prácticas y dependían de ellas para justificar su propia existencia, sino en el más profundo de ejemplificar una modalidad de configuración social (que no por casualidad involucraba personas que vivían en condiciones precarias) dentro de la que ocurría un tipo de experiencia asociada a la participación en una práctica que, aun cuando era de corta duración y tendía a ser invisible, era significativa en la medida en que permitía mantenerlas involucradas voluntariamente y se incorporaba como un componente de su vida cotidiana.

Dadas las características de estas CP, me parece que el concepto de *empresa conjunta* se puede prestar a confusión, a pesar de las aclaraciones que hace Wenger al respecto (v. arriba, sección 1.2.1.2). Por lo tanto, propongo usar otro término para referirme al tipo de empresa conjunta que no se cosifica de ningún modo por los participantes y que, sin embargo, juega un papel fundamental en la articulación de ese tipo de CP: *proyecto en la práctica* (que en ocasiones acortaré a *proyecto*).<sup>44</sup> Así, un 'proyecto en la práctica' es una modalidad de empresa conjunta, asociada con un tipo de comunidades de práctica caracterizadas por su corta duración. Los análisis que presento en los capítulos siguientes muestran que en los casos que lograron constituirse este tipo de CP, se desplegaba un gran compromiso y una enorme inventiva por las participantes; es decir, la implicación de las personas no era menor debido a que estas configuraciones sociales tuvieran tal temporalidad.

Aunque es obvio que mi trabajo se enfoca en una pequeña parte de toda una configuración de prácticas, su estudio está justificado porque, como dice Elias: "no se puede imaginar ninguna formación social, ningún conjunto de hombres, ya pequeño, ya grande..., cuya investigación objetiva y competente no pudiera contribuir, más o menos que cualquier otra, a ampliar y profundizar nuestro conocimiento acerca de la manera en que los hombre dependen unos de otros, en todas sus circunstancias: tanto al pensar

---

<sup>44</sup> El término me fue sugerido por Elsie Rockwell, como una manera de precisar mi propuesta inicial de denominarlo simplemente 'proyecto', basado en el planteamiento de que una práctica puede concebirse como un "proyecto social" [*social project*] de los participantes (Bucholtz, 1999). Aunque, de nuevo, el término *proyecto* se asocia en primer lugar con las ideas de planear, anticipar, etc., el sentido original del verbo es el de "lanzar o dirigir hacia delante", el cual es congruente con el de *empresa* como acto que implica arriesgarse a emprender algo. Con la expresión *proyecto en la práctica* trato de resaltar que la orientación hacia el futuro no antecede al compromiso mutuo en la práctica sino que se constituye sobre la marcha.

como al sentir, tanto al amar como al odiar, tanto al actuar como al estar inactivos” (Elias, 1996: 19-20).

#### **1.4 Estrategia metodológica**

En las secciones anteriores he señalado algunos aspectos aislados del trabajo de campo que realicé a lo largo de varios años, pero cuya parte central tuvo lugar entre septiembre de 2001 y marzo de 2002. Ahora presentaré una visión de conjunto del mismo, con énfasis en el modo como adopté una posición desde la cual estudiar algunos de los procesos que ocurrían en el programa EINE y sus consecuencias para el tipo de análisis que hice de éstos.

##### **1.4.1. Etnografía**

De la exposición previa, en particular de la sección 1.3 sobre la elaboración conceptual del objeto de la investigación, se sigue la necesidad de una aproximación metodológicamente adecuada a sus características. A continuación expondré las razones que justifican la elección de la etnografía como la aproximación más conveniente para estudiar los *procesos de construcción de comunidades de práctica de corta duración a partir de los grupos*, dentro de la constelación de prácticas llamada programa de Educación Inicial No Escolarizada. Sin embargo, es necesario señalar de entrada que esta última justificación *presupone* el uso de la propia etnografía para desbrozar mínimamente el terreno, a modo de enfocar y situar un proceso componente de toda esa constelación de prácticas como el blanco de un esfuerzo de documentación y análisis. Esto requiere una breve explicación que presentaré enseguida.

La etnografía surgió muy pronto como la vía más conveniente para aproximarme al estudio del programa EINE debido a la virtual inexistencia de investigaciones publicadas sobre el mismo. Como señalé arriba (ver nota 39), mi contacto con el programa fue al principio muy periférico y paulatinamente me fui acercando hacia lo que ocurría en las sesiones. Después de la invitación de la Coordinación Estatal de San Luis Potosí para participar como ponente en una “capacitación estatal”, surgió mi interés por saber qué era lo que ocurría realmente en las sesiones.

Mientras negociaba las posibilidades de acceso para hacerlo, realicé una investigación bibliográfica al respecto. Resultó sorprendente (al revisar bases de datos especializadas en educación y hacer búsquedas en las bibliotecas de la SEP y el CONAFE) que fuera un terreno prácticamente inexplorado, tanto en lo que se refería a la

historia del programa como a documentar los procesos que tenían lugar en las “sesiones”. Así, la etnografía se perfiló como la elección obvia para empezar a documentar un terreno virtualmente desconocido en términos investigativos. Antes de exponer los detalles de la manera como se fue configurando el trabajo de campo que realicé, es necesario hacer algunos señalamientos generales sobre la etnografía.

Tal vez conviene empezar diciendo que, hoy día, el término *etnografía* no remite a una opción metodológica sobre la que existe consenso, sino que es objeto de amplios debates. Como dice Becker (1996), la variedad de cosas que se denominan etnografía no son todas iguales y pueden discrepar entre sí en detalles epistemológicos claves. No pretendo resumir aquí tales polémicas sino sólo ofrecer una esbozo mínimo de ellas, que sirva como marco dentro del cual situar los planteamientos que apuntalaron mi apropiación de este recurso en el trabajo de investigación que realicé.

Por un lado, la difusión actual de los “métodos cualitativos” en una variedad de campos de investigación y disciplinas no ha significado que el estatuto epistemológico de la etnografía se aclare, ya que, por un lado, sigue siendo acosada por las preocupaciones sobre la validez y la objetividad legadas del positivismo y, por otro, es cuestionada desde visiones posmodernas por no llevar su confianza en la subjetividad hasta el extremo de negar la realidad empírica (Jessor, 1996). Por otro, dicho estatuto tampoco se aclara si la etnografía se iguala con la “investigación cualitativa”, porque ésta puede referirse a cualquier investigación que usa una gama más o menos amplia de técnicas de recolección de datos cualitativos (LeCompte, 1999), lo que convertiría a la etnografía en una técnica entre otras. En tercer lugar, el señalamiento de que la etnografía implica necesariamente el concepto de cultura (por ejemplo, LeCompte, 1999; Shweder, 1996) añade la complicación derivada de la problematización de ese concepto en la antropología y otros campos de investigación social (Bauman, 2002; Keesing, 1994; Ortner, 1995 e.o.1984, 1999, sólo como ilustración de este complejo proceso). Por último, hay un debate sobre las implicaciones (epistemológicas y éticas) de construir el texto etnográfico sólo desde la perspectiva del investigador o bien tratar de incluir las perspectivas de los diversos actores involucrados (Duranti, 2000; LeCompte, 1999; Tedlock, 2000).

Dentro de este marco de debates, la mayoría de los autores coinciden en que la etnografía es un proceso y un producto. Entre sus características principales están la implicación del investigador en los escenarios y las actividades que son parte de la vida cotidiana de los actores, lo que permite interpretar la conducta e interacción de éstos

desde su propia perspectiva (sin olvidar que pueden tener representaciones idealizadas de sí o tratar de manipular estratégicamente su imagen) y describir las conexiones entre los detalles que se identificaron en virtud de haber estado ahí (los cuales se recabaron sin anticipar su utilidad o importancia, debido a que las herramientas de la etnografía implican una apertura hacia lo no previsto, que no es lo mismo que carente de orientación teórica). Así, la etnografía puede verse como un intento continuo de ubicar encuentros, eventos y comprensiones en un contexto más completo y significativo, bajo la idea de que las maneras en que las personas construyen y dan significado a sus mundos y sus vidas es altamente variable y local (Becker, 1996; Duranti, 2000; Jessor, 1996; LeCompte, 1999; Rockwell, 1989/ 1987; Shweder, 1996; Tedlock, 2000; Weisner, 1996). Ya que la etnografía no existe como mero ejercicio descriptivo ajeno a una perspectiva teórica (Rockwell, 1987, 1989), puede caracterizarse en palabras de Willis (2000: x) como “el ojo de la aguja a través del que deben pasar las hebras de la imaginación”, lo que quiere decir que la imaginación teórica de los investigadores se conforma en tensión cercana con los datos observacionales.

Con base en las razones propuestas por LeCompte y Schensul (1999: 29-30) para usar la etnografía, diría que en mi caso permitió hacer varias cosas al mismo tiempo: definir un problema que era complejo y estaba incrustado en múltiples sistemas y sectores (es decir, tener una visión de conjunto del programa EINE y poder concebirlo como una constelación de prácticas que anidaba diversas CP), documentar un proceso del que virtualmente no se tenía información y responder a preguntas sobre el mismo que no se hubieran podido plantear con otras aproximaciones o métodos (situar los procesos de construcción de comunidades de práctica de corta duración y caracterizar el tipo de proyecto en la práctica que emergían de la participación de las integrantes de los grupos).

Un aspecto que me parece necesario mencionar, aunque sea de paso, tiene que ver con los debates en torno al concepto de cultura. La perspectiva teórica de comunidades de práctica no ofrece, por supuesto, una definición alternativa a las existentes. Pero al intentar mediar entre los dos grandes ejes de debate en la teoría social (ver sección 1.2.1.2), ofrece una escala de análisis desde la cual se reformulan, si bien en forma implícita o incorporada al propio planteamiento más que como una elaboración explícita, los términos de algunos de los ejes del debate (Rockwell, 2002: 210): admite lo material pero sin desconocer la esfera de lo ideal; se centra en la práctica pero no pasa por alto ‘normas, valores y conocimientos’ (sobre todo tal y como éstos se constituyen y ponen en juego dentro de la práctica); no es un mero orden simbólico pero tampoco

constituye un 'modo de vida' completo, sino que es un orden emergente en un fragmento de la vida compartida por una colectividad; incluye tanto la tecnología como el 'saber usar' la tecnología (así como las manipulaciones en el acceso a la misma y las controversias/conflictos sobre la legitimidad de su uso); no corresponde ni a una entidad circunscrita (nación, pueblo, escuela) ni a una red o circuito con fronteras difusas (ya que implica un compromiso sostenido a través de un núcleo de interacción cara a cara); etc.

Los resultados de la investigación que aquí presento no me permiten una exploración más sistemática de las posibilidades de esta perspectiva teórica para repensar esos ejes del debate (por las razones que se harán claras un poco más adelante), pero ofrecen un primer atisbo de las ventajas de enfocar los procesos educativos (o aspectos de ellos) desde esta perspectiva teórica.

Como producto de una investigación etnográfica, el presente texto se enfoca en el análisis del proceso de construcción de comunidades de práctica a partir de los grupos. En la medida de lo posible, he tratado de tomar en cuenta en el análisis el modo como mi propia participación se entretendió en los procesos de cada uno de los grupos que investigué. Pero esta preocupación por considerar mi coparticipación dentro de los eventos que fueron objeto de análisis no significa que el foco cambiara a la "observación de la participación" (Tedlock, 2000); esto se entenderá mejor cuando exponga la forma en que realicé la observación participante en las sesiones.

Además, aunque igualmente hice lo posible para apoyarme en los puntos de vista de los participantes, por la propia naturaleza del objeto de investigación (es decir, los *proyectos en la práctica* que emergieron en cada grupo como resultado de un proceso de negociación colectiva basado en participaciones heterogéneas) su articulación nunca se agotaba en las intenciones de alguno(s) de los participantes ni en los lineamientos programáticos de la institución. Con todo, mostraré que la reconstrucción de los proyectos en la práctica no hace a un lado la agencia de los participantes sino que la sitúa como componente parcial de un proceso de construcción colectiva.

Ahora pasaré a exponer y ubicar los detalles del trabajo de campo que fue el núcleo de esta investigación etnográfica. La parte principal consistió en la observación participante de 55 "sesiones" en cuatro grupos, durante la mayor parte del ciclo 2001-2002. Las visitas a los "grupos urbanos" (ASM, GE) fueron quincenales, debido a que se reunían el mismo día y a la misma hora, mientras que las de los "grupos rurales" (EC, SDA) fueron semanales. Esto tuvo como consecuencia que de los últimos realizara casi el

doble de observaciones que de los primeros. La distribución fue como sigue: 10 en ASM, 9 en GE, 18 en EC y 18 en SDA.

Otros componentes del trabajo de campo, en los que me basé para elaborar la perspectiva sobre los procesos de diversa escala que tenían lugar en el programa EINE fueron los siguientes (algunos de ellos fueron paralelos temporalmente a la observación participante, mientras que otros fueron posteriores a ella):

a) dos series de entrevistas semi-estructuradas a las promotoras de los cuatro grupos, así como a algunas de las mujeres de cada uno de éstos (las cuales grabé en audio),

b) observación participante en 3 sesiones de capacitación a promotoras,

c) registro de dos sesiones oficiales de clausura de un ciclo del programa y una de inicio de un nuevo ciclo,

d) conversaciones informales con algunos de los miembros de la Coordinación Estatal del Estado de México y sesiones de trabajo formales para presentar los resultados de la investigación, así como para discutir sus posibles implicaciones para la elaboración de un modelo alternativo de trabajo en las “sesiones”,

e) asistencia, como invitado o participante, en dos eventos oficiales del programa en los que se presentaron los resultados de la evaluación del mismo y se expusieron los nuevos lineamientos para su operación y

f) participación temporal en el equipo de psicólogos que elaboró el modelo educativo de la versión del programa (a la que llamo nueva) que está vigente a partir de 2004.

Complementé el trabajo de campo con una investigación documental sobre los antecedentes del programa en la SEP y su inserción institucional en el CONAFE.

Dejé fuera del análisis final a uno de los grupos rurales (SDA) debido a que, por diversas razones, en ese caso no logró constituirse una CP durante la mayor parte del ciclo y la que empezó a surgir en forma incipiente hacia el final del mismo estaba enfocada en la elaboración de “manualidades”. Debido a que mi trabajo de campo estuvo centrado en las “sesiones”, la información que pude recabar no me permitió hacer un análisis detallado de las razones por las que en este caso no logró constituirse una CP. De todas formas, presento un resumen descriptivo de lo que observé en ese grupo en el Anexo II.

En términos generales, mi relación con el programa fue cambiante a lo largo del tiempo. Empezó, como ya señalé (nota 38), en el papel de “especialista” que podía

“capacitar” a los equipos centrales de las Coordinaciones Estatales sobre “desarrollo del lenguaje”.<sup>45</sup> En ese mismo papel tuve contacto, en el trabajo con la Coordinación Estatal de San Luis Potosí, con otros agentes del programa (coordinadores y supervisores). Con base en estas experiencias, y gracias a la intermediación de un exalumno y amigo que era parte del equipo de la Dirección del programa (quien me dio acceso a algunos documentos de la historia de éste), me interesé en poder tener una mirada cercana a lo que ocurría en las “sesiones”. A partir de la manera como se había iniciado mi contacto con el programa, propuse a la Directora del mismo la posibilidad de realizar una investigación sobre ‘el promotor educativo como negociador cultural’, de acuerdo con la idea de que algunos contenidos del programa sobre el desarrollo infantil y las prácticas de crianza (derivados de la psicología del desarrollo) implicaban un sesgo cultural y de clase que podría ser incompatible con las prácticas de crianza de los usuarios del programa y que, en consecuencia, los promotores tenían que negociar de alguna manera tal divergencia.<sup>46</sup> La propuesta, por razones que no entendí, no fue bien recibida y la respuesta que obtuve fue que en ese momento no había interés en que se realizara tal tipo de investigación.

Cuando se cerró este camino de acceso, mi amigo en la Dirección del programa me sugirió que explorara vía las Coordinaciones Estatales, específicamente la del Estado de México. Así que expuse a esa Coordinadora mi propuesta de investigación, quien de inmediato se mostró interesada y me brindó su apoyo y el de su equipo central. Desde la entrevista inicial con ella, acordamos que yo presentaría los resultados de la investigación al final del “ciclo”, con la finalidad de que les sirviera como retroalimentación respecto de la forma en que se estaba llevando a cabo la “operación” del programa, pero subrayé que no pretendía hacer una evaluación de su funcionamiento sino que lo más importante para mí era saber lo que pasaba efectivamente en las “sesiones”.

El proceso de selección de las localidades donde haría la investigación, sin ser complicado, no fue sencillo, dado que en la Coordinación Estatal tenían diversas sugerencias sobre grupos que se consideraban “interesantes” debido a las características de las participantes o los antecedentes de las promotoras, donde “se trabajaba muy bien”

---

<sup>45</sup> Dado que la Directora del programa en ese momento (2000) pensaba que, de acuerdo a la información con la que contaba, era uno de los aspectos importantes en el que los niños atendidos por el programa mostraban un déficit.

<sup>46</sup> Esta idea inicial resultó, al empezar a examinar lo que ocurría en las “sesiones”, demasiado centrada en el papel de la promotora y, por ello, una guía muy limitada para comprender el proceso que estaba ocurriendo ahí. En consecuencia, la abandoné después de algún tiempo. Como se verá en los capítulos siguientes, la divergencia entre ciertos contenidos del programa y las prácticas cotidianas de crianza no siempre surgía y cuando lo hacía estaba enmarcada por el *proyecto en la práctica* que se había constituido por ese grupo.

o “había costado trabajo”, etc. De entre las diversas opciones que había, la primera decisión importante tuvo que ver con la elección del tipo de grupos: urbano-marginado, rural e indígena. Estos últimos tuvieron que dejarse de lado no sólo debido a mi desconocimiento de las lenguas indígenas involucradas (otomí, mazahua) sino a que tampoco había posibilidad de trabajar con alguien que hiciera las veces de intérprete y apoyo para las observaciones de las “sesiones”.

Entre las opciones restantes, acordamos que visitaría dos grupos urbanos y dos “rurales”. La elección de los mismos respondió en lo fundamental a la cercanía de las localidades, dado que sólo podía visitarlas los días de las “sesiones” y en los horarios de éstas (es decir, no podía instalarme o pasar varios días seguidos en cada una). Dado mi propio lugar de residencia (Tlalnepantla), los grupos más cercanos eran los de Ecatepec (“urbanos”) y los de Temoaya. (“rurales”).

A partir de esta primera delimitación, el siguiente paso fue establecer contacto con los coordinadores de las “zonas” dentro de esos municipios que eran las más accesibles para mí, para obtener la información sobre los días y horarios de las sesiones de los diversos grupos, la cual era especialmente importante en el caso de los grupos de Temoaya, debido a que el arreglo más económico en términos de tiempo era asistir a las sesiones de grupos que se realizaran el mismo día, pero en diferentes horarios. Los dos urbanos (*Ampliación San Marcos* y *Granada Ecatepec*) se localizaban en la periferia del Distrito Federal y formaban parte de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México, mientras que los rurales (*El Campanario* y *San Daniel Arriba*) estaban ubicados en el municipio de Temoaya, en el valle de Toluca.<sup>47</sup> Cada par de grupos pertenecía a la misma “zona” (dependían de la misma coordinadora), pero no al mismo “módulo” (o sea, dependían de diferentes supervisoras).

Una vez seleccionadas las opciones, asistí a una reunión con la supervisora respectiva y las promotoras de su “módulo” para negociar directamente con ellas la decisión de en qué grupos haría la observación-participante. En todos los casos, dejé que las propias promotoras se propusieran para que asistiera a sus grupos. En estas reuniones puse mucho énfasis en que no se trataba de evaluar su trabajo sino sólo de observar lo que ocurría en las “sesiones”; a partir de los comentarios que hicieron algunas promotoras al saber que era psicólogo, acordamos dejar abierta la posibilidad de ofrecer

---

<sup>47</sup> Los nombres de las localidades se han cambiado para preservar el anonimato. A lo largo del texto uso casi siempre las iniciales de los nombres para identificar a los grupos: ASM, GE, EC y SDA.

alguna forma de ‘asesoría’ a las personas de los grupos que estuvieran interesadas, pero de un modo que no interfiriera con el desarrollo de las sesiones.

Así, la observación-participante de las sesiones en los grupos implicaba una posición doble: como investigador y como psicólogo. En cada uno de los grupos tuve que negociar específicamente estas dos formas de participar (y otras más), cuyos detalles presentaré en los capítulos siguientes. Aquí sólo diré que en mi primera visita a cada uno de los grupos expuse a las mujeres la finalidad de la investigación. De la misma manera que lo había hecho con las promotoras, señalé que iba a tomar notas de lo que pasaba en las sesiones, que no iba a evaluarlas en su papel de madres y que si alguna persona tenía interés en comentar conmigo sobre algún asunto personal lo podíamos hacer al final de las sesiones, para no interferir con éstas.

Desde el principio decidí centrar mi atención en el trabajo de las promotoras dentro de las sesiones, debido a que me parecía que su papel en el programa era clave – en ese tiempo, como señalé arriba, concebía su papel de ‘negociadoras’ como una especie de ‘puente entre dos comunidades’, la del programa y la de la localidad – y su situación complicada porque enfrentaban una tarea difícil y contaban con recursos limitados. Este interés hizo que la observación-participante se concentrara en lo que ocurría durante las sesiones y que el tiempo restante que pasaba en cada una de las localidades lo dedicara, además de atender las solicitudes de ‘asesoría’, a conversar con las promotoras. Esto tuvo como consecuencia que no pusiera mucho interés en tratar de visitar las casas de algunas de las integrantes del grupo. Luego, cuando me enteré por las promotoras de las dificultades asociadas a las “visitas domiciliarias”, decidí no hacer siquiera el intento.

Esta manera particular de situarme respecto de los grupos tuvo como consecuencia que no tuviera una relación cercana con las integrantes de éstos, excepto la que se derivó de las ‘asesorías’ en algunos casos, que me permitió conocer cómo era su vida en otros contextos y, por lo mismo, que tuviera información de primera mano para entender la manera como la participación en el programa estaba articulada dentro del conjunto de su vida cotidiana. Por estas razones, mi investigación no puede contribuir a un análisis detallado sobre los “efectos” del programa sobre las participantes, lo cual hubiera requerido de otro tipo de relación de investigación.

Por otra parte, enfocar la atención sobre el trabajo de las promotoras también tuvo como consecuencia, aunque no fue deliberada sino que la descubrí sólo cuando empecé a tratar de analizar mis registros de las sesiones, que en éstos consignara con más frecuencia lo que ellas decían en forma literal, mientras que las intervenciones de las

mujeres aparecían más seguido en forma resumida (aunque esto dependía también de la extensión de las intervenciones de una y otras; en muchas ocasiones las intervenciones de las mujeres eran breves, debido a la propia forma de conducir la sesión por parte de la promotora, y esto me permitía anotar literalmente lo que decían). Aunque consideré la posibilidad de grabar las sesiones en audio, las condiciones en las que éstas se realizaban no eran propicias para obtener grabaciones útiles para fines de análisis (resonancia de sonidos externos; continuos ruidos producidos por los niños; distribución de las mujeres en el espacio que dificultaba encontrar un lugar adecuado y/o seguro para ubicar una grabadora; en un caso, sesiones al aire libre; etc.), aparte de las suspicacias que podría haber producido el hacerlo, tanto en las promotoras como entre las mujeres (de por sí preocupadas inicialmente por el hecho de que escribiera lo que decían). En suma, por consideraciones tanto técnicas como éticas, sobre todo por estas últimas, me abstuve de intentar hacer grabaciones. Sin embargo, una vez que había establecido una relación de confianza con las promotoras pude grabar las entrevistas que les hice, así como las entrevistas que hice al final del ciclo a una parte de las mujeres de cada uno de los grupos.

En general, empezaba a tomar notas desde que llegaba a la localidad y, dentro del lugar en que se llevaban a cabo las sesiones, desde antes que éstas se iniciaran formalmente. En los momentos en que la promotora me pedía que comentara sobre el tópico en curso, dejaba de tomar notas y luego sólo consignaba que había hecho alguna intervención, especificando su tipo (breve exposición, respuesta a alguna pregunta específica, comentario sobre un problema planteado por alguien, etc.), pero sin precisar más debido a que me parecía más importante seguir el desarrollo de la sesión. Por esto, mis notas de las sesiones *carecían de detalles* en cuanto a *mis propias intervenciones*, dado que después me resultaba difícil reconstruir lo que yo mismo había dicho en esos momentos.

Tan pronto como me era posible, revisaba mis notas de una sesión y agregaba los detalles que no había podido anotar en el momento pero aún recordaba, así como la información complementaria necesaria para contextualizar algunos detalles de lo registrado (que mientras estaba ahí eran algo 'obvio'). Estos registros *complementados* los capturaba posteriormente en un procesador de textos y fueron el material fundamental para hacer el análisis de lo que ocurría en las sesiones y la fuente de los fragmentos de interacciones (que denominé *extractos*) que incluí en los capítulos que siguen (señalando las siglas de la localidad, el número del registro y la página en el archivo de texto en el

que se encontraban; por ejemplo ASM5: 2), donde se presentan de modo que facilitan visualizar aspectos de la organización secuencial de las interacciones (es decir, con un formato que *no* tenían en los archivos de texto). En lo sucesivo, cuando hablo de *mis registros* me refiero siempre a tales registros complementados y convertidos en archivos de texto.

En la tercera o cuarta visita de observación-participante, entregué a las promotoras copias de los registros de las dos primeras sesiones (a lo que me había comprometido al principio con ellas, para que vieran que en lo que escribía no hacía evaluaciones ni de ellas ni de las mujeres). A nadie más se los proporcioné, con la finalidad de que no fueran a usarse como un medio de vigilancia o supervisión del trabajo de las promotoras.

Después de alrededor de dos meses que había empezado a asistir a las sesiones, solicité a las promotoras que me concedieran una entrevista para conocer aspectos de la composición de su familia, sus antecedentes escolares, la manera como se habían incorporado al programa y las consecuencias personales que había tenido para ellas el hacerlo, etc. Después, una vez que había concluido el ciclo, hice una entrevista a algunas de las mujeres que habían sido parte de los grupos, para obtener información sobre diversos aspectos de la experiencia que habían tenido de asistir a las sesiones. Después de alrededor de un año que había terminado el trabajo de observación-participante, y luego de haber hecho un primer análisis preliminar del conjunto de la información, hice una segunda entrevista, tanto a las promotoras como a algunas de las mujeres, para averiguar, con éstas, lo que veían como las consecuencias duraderas sobre la relación con sus hijos de haber participado en el programa y, con las primeras, para entender mejor algunos aspectos de la manera como habían trabajado en sesiones específicas o algunas características más generales de la manera como se conducían en ellas.

Respecto de mi relación con la Coordinación Estatal, presenté por escrito los resultados de la investigación a la Coordinadora, resumiendo la manera como funcionaban los grupos investigados (con base en toda la información que había logrado recabar en el trabajo de campo) e identificando los aspectos comunes entre ellos así como sus particularidades. Después hubo dos reuniones de trabajo con el equipo central de la Coordinación para hacer una presentación de los mismos y abrir una discusión al respecto. Como producto de estas reuniones, acordamos iniciar un trabajo dirigido específicamente a cómo concretar, en las capacitaciones, un modelo de trabajo en las sesiones que estuviera más centrado en la recuperación y elaboración de las prácticas de crianza de las mujeres y la formulación de propuestas de cambios que cada una

ensayaría en su hogar y cuyo resultado traería de vuelta a una sesión posterior. Este acuerdo me llevó a elaborar una propuesta de 'sesión modelo' que se llevó a cabo realmente (es decir, no sólo se simulaba) en una capacitación con los participantes (coordinadores/supervisores, promotoras) aunque con una duración limitada (es decir, no las dos horas de una sesión regular).

Mientras tanto, a través de la Coordinación Estatal, había podido asistir a las ceremonias oficiales de clausura del ciclo en el que hice la observación-participante de las sesiones, así como a la de inicio del ciclo siguiente, a un evento de aniversario de la operación del programa en el estado de México y a algunas reuniones de capacitación estatal. Esto me ofreció perspectivas del programa que complementaron la que había tenido en las sesiones.

El trabajo con la Coordinación Estatal sobre el desarrollo de una forma alternativa de trabajo en las sesiones no pudo continuar debido a limitaciones de tiempo de ambas partes y debido a las circunstancias asociadas al cambio en la Dirección del programa (evaluación externa de la versión vigente, formulación de nuevos lineamientos, etc.). De nueva cuenta por mediación de mi amigo, conocí a la nueva Directora y le comenté sobre la investigación que había hecho. Esto tuvo como consecuencia otras posibilidades de vinculación con el programa (como la participación en el equipo que diseñó el modelo educativo de la nueva versión del programa) y cierto conocimiento de otros aspectos de su funcionamiento en el nivel de la Dirección del mismo, sobre los que no entraré en detalle, pero que me dieron una visión un poco más cercana de su complejidad en diferentes niveles.

Sólo diré, para concluir, que la mayoría de los eventos oficiales y no oficiales en los que participé a través del vínculo con la Coordinación Estatal y la Dirección del programa, los tomé como parte de mi trabajo de campo, haciendo notas de sucesos y conversaciones con algunos de los actores, así como aprovechando algunas de estas ocasiones para profundizar mi comprensión sobre la organización y el funcionamiento del programa en su conjunto. Por eso dije en la nota 9 que mi trabajo de campo se extendió de 2001 a 2004. Es con base en la información que recabé a través de esas diversas participaciones que logré hacerme la perspectiva del programa que presenté en la sección 1.1.1, la cual reconozco que sigue siendo fragmentaria pero al menos es más realista que la que tenía al principio.

Esta narración también tiene la finalidad de contextualizar las dificultades (que sería muy largo detallar) que tuve para hacer el análisis de los procesos que ocurrían en

'las sesiones'. En la medida en que la realización de la investigación implicó negociar con la Coordinación Estatal la presentación de los resultados, así como la elaboración de una forma alternativa de trabajo en las sesiones, de manera inadvertida adopté una visión (que matizó mis análisis iniciales y se convirtió en un obstáculo con el que tuve que luchar un largo tiempo) que daba énfasis a lo deseable o lo que sería más conveniente que ocurriera, en línea con las preocupaciones de los actores del programa, tanto en la Coordinación Estatal como en la Dirección del mismo. Aunque creo haberme librado de ese sesgo, es importante advertir a los lectores, dado que ellos están en mejores condiciones de ponderar en qué medida lo logré.

Si bien la perspectiva teórica de comunidades de práctica constituyó la base conceptual fundamental de mi trabajo, recurrí también a conceptos o planteamientos de otros autores, sobre todo en los capítulos en que analicé cada uno de los grupos, para resaltar puntos específicos de cada uno de los casos. Para no recargar la exposición teórica en este capítulo, decidí dejar la presentación de esos 'conceptos complementarios' como parte de notas de pie de página en el momento en que los introdujera. Para evitar una mezcla conceptual incongruente, y debido a que vienen de terrenos disciplinarios diferentes, cuidé que todos esos conceptos provinieran de perspectivas que concordaban en examinar la manera como se produce un tipo de evento o encuentro social a través de los detalles de la manera como las personas interactúan en contextos específicos (aunque dichas perspectivas estuvieran poco, o nada, interesadas en relacionar dichos sucesos puntuales con procesos de una escala mayor). Siempre usé esos conceptos tratando de resaltar algunos detalles del modo de 'producir las sesiones' en cada caso, pero sin perder de vista que el punto central era la emergencia de una comunidad de práctica en la negociación de una empresa específica, que era fugaz y no se cosificaba de modo que perdurara de alguna manera una vez que se había disuelto el grupo; es decir, con la intención de que iluminar esos detalles en el modo de producir las sesiones era justamente la manera más convincente de argumentar la existencia de un determinado *proyecto en la práctica*.

Figura 1. Información básica sobre la operación de la primera versión del programa EINE (PRODEI 1993-1997), una vez que estuvo bajo la coordinación del CONAFE

□ **Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI)**

*Objetivo*

**P**roporcionar a los niños de familias de bajos recursos el servicio de educación inicial no formal, en 10 entidades, con la participación de los padres de familia.

Cobertura:

Comunidades Marginadas	70% Rurales e Indígenas 30% Urbanas (500-15,000 habitantes)
Estados	10 <sup>2</sup>
Padres	1 Millón de Padres
Niños	1 Millón 300 mil niños
Educadores Comunitarios	50,000
Supervisores	5,000

Horizonte

Cinco ciclos escolares atendidos	1993-1997
Inicio de Operación	1993

Financiamiento

No. de Crédito	3518-ME
Monto Total	115.0 millones de dólares
Monto por Banco Mundial	80.0 millones de dólares
Monto por el Gobierno Mexicano	34.0 millones de dólares
UNICEF, UNESCO y PNUD <sup>3</sup>	1.0 millón de dólares

Componentes

**L**a modalidad de educación inicial no escolarizada se extiende a las zonas rurales e indígenas marginadas del país considerando necesaria la participación de padres de familia como agentes directos de prácticas educativas y de crianza en la formación de sus propios hijos. Así el Programa de Educación Inicial no escolarizado capacita a los padres mediante promotores educativos de la

<sup>2</sup> Chiapas, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, México, Michoacán, Puebla, Oaxaca, San Luis Potosí y Veracruz

<sup>3</sup> UNICEF (Fondo para la Niñez de las Naciones Unidas), UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo).

Fuente: Archivo 'Programas compensatorios.pdf': 4, descargado de la Página de CONAFE en Internet el 28/12/2003.

Tabla 1. Beneficiarios del programa EINE por entidad federativa en el año 2003

EDUCACIÓN INICIAL

Entidad Federativa	Padre Atendido	Niño Beneficiado	Supervisor de Módulo	Coordinador de Zona	Promotor Apoyado
Aguascalientes	4,900	5,880	24	9	245
Baja California	5,900	7,080	28	10	284
Baja California Sur	4,700	5,640	22	7	235
Campeche	10,760	12,912	47	14	538
Coahuila	10,900	13,080	59	16	545
Colima	4,880	5,856	23	5	244
Chiapas	34,280	41,136	172	45	1,714
Chihuahua	13,120	15,744	71	29	856
Distrito Federal	0	0	0	0	0
Durango	16,940	20,328	86	29	847
Guanajuato	23,000	27,600	115	30	1,150
Guerrero	36,940	44,328	184	45	1,847
Hidalgo	25,380	30,456	131	32	1,289
Jalisco	22,300	26,760	114	31	1,115
México	33,400	40,080	167	38	1,670
Michoacán	30,260	36,312	150	49	1,513
Morelos	8,340	10,008	38	11	417
Nayarit	14,660	17,592	81	22	733
Nuevo León	10,840	13,008	55	15	542
Oaxaca	36,320	43,584	181	63	1,816
Puebla	45,220	54,264	227	74	2,281
Querétaro	17,520	21,024	94	28	876
Quintana Roo	6,240	7,488	33	15	312
San Luis Potosí	23,200	27,840	116	29	1,160
Sinaloa	19,040	22,848	98	26	952
Sonora	10,800	12,960	52	16	540
Tabasco	7,760	9,312	40	14	388
Tamaulipas	11,560	13,872	53	14	558
Tlaxcala	6,680	8,016	34	9	334
Veracruz	30,700	36,840	148	41	1,535
Yucatán	9,960	11,952	52	17	498
Zacatecas	11,660	13,992	59	17	583
<b>Total</b>	<b>548,160</b>	<b>657,792</b>	<b>2,754</b>	<b>800</b>	<b>27,377</b>

Fuente: Archivo 'Beneficiarios y recursos asignados por programa.pdf': 11, descargado de la Página de CONAFE en Internet el 28/12/2003.

## Capítulo 2

### AMPLIACIÓN SAN MATEO: UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA BASADA EN EL 'MANEJO DE INFORMACIÓN'

El primer caso que voy a analizar es el de una de las localidades urbanas: Ampliación San Mateo (ASM), donde se conformó un *proyecto en la práctica* alrededor de lo que denominé 'manejo de información para sensibilizarse'. Esta denominación del *proyecto*, como intento de síntesis basado tanto en lo que las personas dijeron en entrevista como en lo que hacían para producir las sesiones, incorpora diversas facetas que a primera vista no eran evidentes, pero le daban su especificidad a los procesos que se producían en este "grupo". Por ejemplo, sólo por mencionar algunas de las características más notorias, implicaba que:

a) la promotora invertía tiempo y esfuerzo obteniendo "información" (que, como se verá, no se reducía sólo a contenidos informativos sino que también incluía sugerencias), con base en la cual elaboraba su "planeación" de la sesión,

b) la presentación de la "información" servía como eje de las actividades que la promotora seleccionaba para realizar a lo largo de la sesión,

c) las actividades planeadas estaban orientadas específica y exclusivamente hacia las mujeres (es decir, la "planeación" no incluía actividades para los niños),

d) se señaló de manera explícita y en varias ocasiones que cada una de las personas usaría la "información" presentada "según su criterio",

e) los intereses y preocupaciones de las mujeres generalmente no se limitaban al ámbito temático de la "información" seleccionada por la promotora, sino que frecuentemente lo desbordaban, ya fuera introduciendo sus preocupaciones o intereses o asumiendo que aquella debía responder a cualesquiera preguntas que en un momento dado se les ocurrieran.

Así, el término 'manejo de información' incluye tanto las diversas actividades que realizaba la promotora (búsqueda, selección, organización y exposición de información; formulación de sugerencias, realización de "demostraciones", etc.), como los tipos de relación que las mujeres establecían con la "información" (retomarla y elaborarla, tomarla como pretexto para formular otros tópicos, solamente escucharla, etc.). El complemento 'para sensibilizarse', remite a una categoría social (Rockwell, 1989) que definía la función de la "información": saber algo que era importante. Esto implicaba que la "información"

que se manejaba en las sesiones era considerada colectivamente como importante, pero al mismo tiempo llevaba implícito que *las sesiones no eran el lugar en que se elaboraba colectivamente la ocasión y/o la manera como podría usarse dicha “información” en la vida cotidiana.*

Así, el *proyecto en la práctica* ‘manejo de información para sensibilizarse’ define el modo como se producían las sesiones en este grupo como *logro colectivo negociado*, que no es lo mismo que como acuerdo de consenso y sin tensiones. Eran los aspectos explícito e implícito del *proyecto* los que se hallaban en la base de las tensiones que identifiqué en la manera como se producían las sesiones en este grupo.

A modo de resumen de lo que expondré con detalle a lo largo del capítulo, citaré las propias palabras de la promotora. En entrevista, ella dijo que su tarea

*“...era exponer el tema y durante toda la sesión estarlo reforzando para ver, si los padres no tenían información sobre ese tema, ir rescatando toda la información que ellos tenían, y rescatar toda la información que yo tenía y estarla repitiendo durante toda la sesión..., para así al final ver qué tanto los papás llevaban la información que yo les había planteado”.* (ASM, Ent. 2 M: 1)

Si nos preguntamos cuál era la función de la “información” para las mujeres, la respuesta se encuentra resumida en algo que la promotora dijo a aquéllas en la *segunda* sesión (no a mí en entrevista, aunque en ésta lo elaboró también), una vez que había hecho un rápido “cierre” de recapitulación sobre el tema de la sesión: se trataba de “sensibilizar a las personas” hacia la higiene bucal y aunque ella misma “no siempre hacía las cosas que había dicho...había que tratar de acostumbrar a los niños”.<sup>48</sup> (ASM2: 4)

Así, la tarea de la promotora, como ella la entendía, era hacer todo lo posible para que las personas “se llevaran la información” que les planteaba. La función de la “información” era doble: que las personas se “sensibilizaran” respecto del “tema” y les sirviera de *orientación para lo que cada quien, “según su criterio”, decidiera hacer en su hogar*. Mostraré luego que esto implicaba que la elaboración colectiva de los temas a partir de las experiencias de las mujeres no incluyera considerar las posibilidades

---

<sup>48</sup> En la entrevista 2 (que, como debe recordarse, tuvo lugar un año después de la conclusión del ciclo en el que hice la observación participante), le pedí a M que me explicara qué significaba la afirmación de que “no siempre hacía las cosas que había dicho”. Su respuesta muestra que no se trataba de una cuestión de incongruencia, al mismo tiempo que resalta la importancia central de contar con la “información”: “...decíamos ‘bueno, yo tengo la información pero a lo mejor por falta de tiempo... a lo mejor tengo que lavar, tengo que planchar, tengo que cuidar hijos, tengo que dar de comer, tengo que llevarlos a la escuela, a lo mejor yo tengo la información pero por falta de espacio no lo puedo realizar’, como yo mencioné en esa ocasión, me refería a que yo no lo realizaba en ese aspecto, porque a lo mejor no lo sabía, a lo mejor yo sé que, en realidad muchas veces no lo hacemos porque no tenemos la información...” (ASM, Entrevista 2 M: 9-10).

concretas de apropiación de la información <sup>49</sup> y que, a su vez, esto tenía una relación estrecha con la manera como ocurría el “intercambio de experiencias” entre las mujeres (su baja frecuencia, que su ocurrencia no se engranara con facilidad, o incluso fuera incompatible, con las “planeaciones” de la promotora y que, por ello, mantuviera con éstas una relación de tensión).

A lo largo de este capítulo examinaré con detalle las características del modo como se producían las sesiones, para mostrar que el ‘manejo de información para sensibilizarse’, como el *proyecto en la práctica* que surgió por la participación de las integrantes de este grupo, permite articularlas considerando también las tensiones que acompañaban su sostenimiento por parte de esta comunidad de práctica.

El capítulo está organizado como sigue. Primero expongo las circunstancias específicas de esta localidad que fueron las condiciones de posibilidad de la conformación del *proyecto* referido: sus condiciones materiales y socioculturales, la trayectoria de la promotora y las condiciones de mi participación en este grupo. Luego, expongo de qué manera el *proyecto* articulaba las características de los diferentes modos en que se produjeron colectivamente las sesiones en diferentes momentos del trabajo de campo y las maneras de participar de las integrantes del grupo en cada uno de ellos. En el análisis general examino las relaciones entre las características del *proyecto* y las particularidades del grupo como una comunidad de práctica, así como con la *identidad-en-la-práctica* de la promotora.

## **2.1 Circunstancias implicadas en la conformación del trabajo del grupo**

Las circunstancias específicas involucradas en la configuración del trabajo de un grupo (no sólo este sino cualquier grupo del programa EINE) no deben entenderse ni como sus ‘determinantes’ ni como condiciones ‘dadas’ en las que simplemente tenía lugar. Se trata más bien de condiciones de posibilidad cuya contribución específica a los procesos que

---

<sup>49</sup> Esto está relacionado a su vez con dos aspectos que hay que señalar. Primero, con la idea que la promotora tenía sobre el papel del “intercambio de experiencias”, el cual no sólo concebía como subordinado al de obtener información, sino con una función de ‘vigilancia’ más que de construcción colectiva: “...ya que tenemos la información..., el hacer reflexionar al padre yo siento que mediante las experiencias es la forma en la cual lo vamos a hacer reflexionar...porque por lo mismo que somos vecinos nos conocemos, alguna me va a decir ‘yo sí juego con ellos’ y otra le va a decir ‘no es cierto, porque tú los sientas y tú estás viendo la tele y ni te fijas qué es lo que están haciendo...’” (ASM, Ent. 2 M: 10). En segundo lugar, con las dificultades que veía al “intercambio de experiencias” con un gran número de asistentes a la sesión: “...igual si eran demasiados padres la misma, como son bastantes y se trata de rescatar información de ellos, de que ellos intercambien opiniones, tú te llegaste a dar cuenta en una ocasión que llegaron a discutir entre ellos porque son tantas las opiniones que ya empiezan a, a, ya no es diálogo ...ahí es igual donde tiene que entrar nuestra sagacidad en decir hasta dónde el que ellos dialoguen no debe sobrepasar un límite y yo como promotor debo poner un stop también entre ellos...” (ASM, Ent. 2 M : 4).

ocurrían en las sesiones dependía de las acciones realizadas por las participantes. En este sentido, las circunstancias tal y como se presentan a continuación no pueden pensarse al margen de la agencia de los participantes; aquéllas estaban estrechamente entrelazadas con ésta (Giddens, 1984; Lave, 1991).

### **2.1.1 Condiciones materiales y socioculturales**

Con respecto a las condiciones materiales y socioculturales, Ampliación San Mateo es una colonia localizada en los límites entre el Distrito Federal y el Estado de México, en el norte de la zona metropolitana de la Ciudad de México. La colonia estaba completamente urbanizada y contaba con todos los servicios, con excepción de una pequeña franja de ‘asentamientos irregulares’ en terreno federal (a un lado de la vía del ferrocarril). Esta población era el motivo de la presencia (y continuación por segunda ocasión) del programa EINE en la localidad, pero no eran ellos sus principales usuarios.

Al inicio del ciclo habían llegado ocho mujeres de “las vías” y las sesiones se realizaban en esa zona, pero la persona que prestaba su casa para tal fin tenía que llamar a las demás para iniciarlas; algunas personas empezaron a faltar porque tenían que salir a trabajar o quedarse a hacerlo en sus casas o porque esperaban que su asistencia al programa les permitiría conseguir agua, luz, drenaje, etc., pero ese no había sido el caso. Además, la promotora temió que al verla con la mochila, el rotafolio y el portafolio del programa, alguien pensara que llevaba algo de valor o iba a vender algún producto, además de “dar las pláticas”, y fueran a asaltarla (como, según me comentó, había ocurrido a algunas de sus compañeras en otras localidades). Eventualmente, la promotora trasladó las sesiones al “salón” (ver abajo) y ahí realizó el resto del curso, viéndose en la necesidad de invitar continuamente a otras personas a integrarse al grupo. No hizo ningún intento posterior para volver a realizar las sesiones en “las vías”; sólo una persona de ahí continuó asistiendo a las sesiones luego del cambio al “salón”.

Esta es una cuestión que no debe olvidarse en lo sucesivo porque quiere decir que el grueso del grupo estaba constituido por personas que no eran parte de la población “focalizada” por el programa como el blanco de su intervención. Una consecuencia de esto era que las mujeres del grupo en general no se conocían muy bien entre sí (como ocurre en una colonia urbana grande) y a esto contribuía además el hecho de que algunas sólo asistían a una o unas pocas sesiones. Con todo, la mayoría de las mujeres, con excepción de la que venía de “las vías”, parecían tener condiciones de vida parecidas, a juzgar por su arreglo, su ropa y la de sus hijos. Aunque, según la promotora,

la asistencia al programa había contribuido a establecer lazos de amistad entre algunas mujeres, ella les había dicho en una sesión que su obligación como promotora era que hubiera armonía en el grupo y no que “se hicieran amigas”, porque eso “lo decidían ellas” (ASM, Entrevista 1 M: 5).

En el ciclo en que hice las observaciones, la promotora presentó el programa y se presentó a sí misma en una asamblea del *Comité de Participación Popular* de la colonia. Este vínculo con el Comité le dio acceso a una construcción (propiedad de éste) que generalmente se usaba como salón de fiestas, para realizar ahí las sesiones del programa. El “salón”<sup>50</sup> era una construcción de una sola planta, de forma rectangular, de alrededor de 20 por 8 metros, con aspecto de “obra negra” (carecía de acabados) y sin ningún equipamiento, excepto un baño y una instalación eléctrica improvisados. La puerta de acceso al “salón” se encontraba sobre una calle en la que circulaba el transporte público, razón por la que en el interior había en ocasiones mucho ruido, debido a que las ventanas carecían de vidrios. La mesa y sillas de plástico que se usaban durante las sesiones eran prestadas por el dueño de una tienda adyacente al “salón”. También se contaba con una colchoneta y diversos juguetes (que el Comité había donado, a solicitud de la promotora) que permitían a los niños realizar ciertas actividades por cuenta propia mientras sus madres participaban en las sesiones.

Por otra parte, a lo largo del trabajo de campo me percaté que la promotora mantenía una relación cercana con el *Centro de Salud* de la colonia, donde acudía para obtener información adicional sobre algunos de los temas que formaban parte del programa (p. ej. salud bucal, nutrición, enfermedades de la mujer, etc.), y en relación con el cual tendía un puente hacia el grupo, involucrando a éste en algunas de las actividades organizadas por aquél (por ejemplo, la “muestra de comida nutritiva”, donde habían presentado platillos elaborados con soya).

Además, en ese ciclo la promotora había involucrado en el grupo a la maestra del jardín de niños público, quien asistía regularmente a las sesiones aunque era soltera y sin hijos.<sup>51</sup> La maestra era una fuente importante de opinión (hacia la promotora) acerca de

---

<sup>50</sup> Al final del capítulo he incluido un diagrama del “salón”.

<sup>51</sup> La participación de la maestra en este grupo era, en primera instancia, como integrante del *Comité Pro-Niñez*. Éste se conformaba (según el documento en que se establecían los lineamientos para la implementación de EINE una vez que CONAFE se hizo cargo de su operación) con representantes elegidos por la comunidad y tenía como funciones difundir el programa y contribuir a articular los diversos grupos o instancias que pudieran apoyarlo, así como encauzar el interés de la comunidad por el programa hacia acciones que lo apoyaran y le dieran continuidad a sus acciones educativas ( *Lineamientos generales para la implementación del proyecto para el desarrollo de la educación inicial*, 1993; ver anexo I para un análisis más detallado de este documento). En todos los grupos que investigué, el Comité Pro-Niñez estaba formado por algunas de las integrantes del propio grupo y, en ocasiones, como aquí, por alguna persona reconocida en la

las características de los niños que eran sus alumnos, así como impulsora de la asistencia de las madres de éstos a las sesiones del grupo. La madre de la maestra era integrante del Comité de Participación Ciudadana, de modo que a través de ambas vías se invitaba a las personas a participar en el programa EINE.

Así, a pesar de que la promotora no había sido propiamente elegida o propuesta por las personas de “las vías”, eso no era problema porque éstas no eran las principales usuarias del programa. Ante las demás personas de la colonia, la promotora había logrado establecer una forma de legitimación de su papel vía su vínculo con el *Comité de Participación Ciudadana*, el *Centro de Salud* y la maestra del jardín de niños. A través del primero había conseguido apoyos materiales importantes para llevar a cabo las sesiones. De esta manera, la promotora había logrado hacer un nicho para su trabajo a través de la conexión con organizaciones o personas que le habían permitido movilizar ciertos recursos existentes en la localidad en favor del programa de educación inicial, de modo tal que no sólo fungía como eslabón vinculando al grupo con el programa EINE sino que al mismo tiempo establecía conexiones con otros espacios sociales y prácticas, jugando el papel que Wenger (1998) denomina como “corredor”.

### **2.1.2 Trayectoria de vida de la promotora**

En cuanto a la trayectoria de la promotora, ésta (M) era a la sazón una mujer de 31 años, casada, con dos hijas (una de 11 años y otra de 14 meses), que vivía en la casa de los padres de su esposo y que antes sólo había trabajado como “demostradora” (representante de alguna marca comercial en tiendas, ofreciendo muestras o pruebas de productos promocionados). M había concluido la preparatoria (sobre todo por el apoyo de su mamá, pues su papá pensaba que las mujeres sólo necesitaban estudiar la primaria) y no pudo continuar estudiando debido a la situación económica de su familia. Sus intereses en la preparatoria habían sido la Psicología, el Derecho y carreras “relacionadas con los niños”. Trabajar como promotora le había permitido retomar esos intereses, los cuales se habían interrumpido junto con su trayectoria escolar. M fue invitada a participar como promotora por su prima, que en ese momento recibía la capacitación inicial del programa. M dijo que lo que más le había llamado la atención del trabajo, según la referencia de su prima, era que iban a ir psicólogos a la capacitación y que *las promotoras iban a “dar pláticas”* (ASM, Entrevista 1 M: 1).

---

localidad. El papel del Comité era más bien formal, aunque en ocasiones apoyaba el trabajo de las promotoras en asuntos puntuales de diversa índole.

Involucrarse en el programa EINE permitió a M enfrentar algunas restricciones que vivía en la relación con la familia de su esposo, pues su suegro no estaba de acuerdo en que continuara estudiando o que saliera y se relacionara con otras personas. Aunque su esposo la apoyaba para que continuara estudiando, M dice que se sentía comprometida con “su casa y su esposo”; siempre había tratado de “aportar a la casa” y ser promotora le permitía hacerlo. Sus suegros no estaban de acuerdo con ello, pero no tenían una idea clara de qué hacía, a pesar de que en su primer ciclo había realizado las sesiones ahí en su casa. En el segundo ciclo, su cuñada era integrante del grupo y parte del Comité Pro-Niñez; eso había servido para que sus suegros entendieran mejor lo que hacía. Todo eso le “había ayudado mucho como persona” y había tenido más apoyo de ambas familias para su trabajo. Al ingresar a EINE se “desinhibió” para tratar con otras personas y se sintió “liberada” de los asuntos domésticos, no porque dejara de hacerlos sino porque ya no estaba solamente “atada” a ellos (ASM, Ent. 1 M: 1).

Antes de su trabajo como promotora, M no había tenido ninguna otra participación en la comunidad; no sabía quiénes eran el presidente municipal y el delegado de la colonia e incluso no tenía mucha relación con sus vecinos (aún cuando había formado parte de la sociedad de padres de familia en la escuela de su hija mayor). Al sentirse menos “atada” a su casa, recurrió al Comité de Participación Ciudadana y consiguió los apoyos que describí antes.

Los integrantes del Comité de Participación Ciudadana y las mujeres del grupo la llamaban “maestra”. M tenía sentimientos ambiguos hacia esa denominación; por un lado “creía no merecerla” pero la aceptaba porque era como las personas la reconocían y dijo que la hacía “sentirse realizada”. Su trabajo como promotora también había significado que la invitaran a participar en otras actividades de la colonia (por ejemplo, en el Centro de Salud) y sus relaciones se habían “agrandado muchísimo”. (ASM, Ent. 1 M: 2)

De esta manera, la participación de M en el programa EINE tenía un significado donde se entrelazaban la posibilidad de retomar los intereses que había abandonado al truncarse su trayectoria escolar y la oportunidad de modificar sus posibilidades de acción dentro de la familia extensa a la que pertenecía.

Sin embargo, para M era importante *mantener una separación* entre su vida pública, que se había tornado más visible, y su vida privada. Así, aunque en su opinión el programa había contribuido a que algunas mujeres del grupo mejoraran su relación amistosa, ella procuraba “dejar sus reservas” y no hacer mucha relación para que no la “metieran en problemas” (ASM, Ent. 1 M: 7). En la segunda entrevista, quedó de

manifiesto que por esto último se refería a no verse involucrada en, ni contribuir a generar, chismes entre sus vecinas:

*...la amistad con ellas tiene un límite como lo he hecho con todas las personas, de hecho yo tengo muchas amistades pero las reservas también, o sea no es que las invite a tomar el cafecito a mi casa o que yo vaya a tomarlo, a lo mejor no porque yo no quiera porque yo de mil amores me gusta hacer mucha vida social también, pero trato de tener algunas reservas con ellas, ¿por qué?, porque igual pues no me gusta que entre ellas ya estén criticando a la de al lado o trato de evitarlo... (ASM, Ent. 2 M: 6)*

Esta preocupación por mantener separadas su vida pública y su vida privada se reflejaba en el tipo de relaciones que mantenía con las integrantes del grupo. Aunque la cantidad de asistentes a las sesiones era variable, había 6 o 7 personas regulares; entre ellas se contaban su cuñada y su mamá, así como la maestra de preescolar, con quienes M mantenía una relación más cercana. Aunque M se mostraba siempre atenta y amable hacia el resto de las mujeres, dijo que no tenía relaciones amistosas cercanas con ellas<sup>52</sup> y nunca la oí comentarles cuestiones personales, aunque dijo que por su parte no ponía barreras.<sup>53</sup> Este tipo de relación con las mujeres permite entender también que M nunca las cuestionara o confrontara<sup>54</sup> directamente durante las sesiones y a que construyera su identidad de promotora más bien alrededor del ‘manejo de información’, lo cual le permitía mantener su distancia y no requería que tuviera una relación más estrecha con ellas.

Otros indicadores de la preocupación de M por no involucrarse mucho con las mujeres son los siguientes. Primero, a raíz de una polémica que dividió a la mayoría de las asistentes en dos bandos polarizados en una sesión, M pensó que entre las integrantes del grupo había “contrapunteo” o “agresión” y que esto se debía a su asistencia irregular, a que el intercambio de opiniones hacía que a veces quisieran competir y sobre todo a las relaciones *fuera* de las sesiones (no se “caían bien” y “no se daban la oportunidad de conocerse”); esa situación la preocupó mucho e incluso llegó a pensar en renunciar. Habló del asunto con la supervisora y ésta sugirió que diera prioridad

---

<sup>52</sup> Esto se ilustra con el ejemplo siguiente. En una de las *notas teóricas* que M había leído en mis registros (ver abajo p. 90), yo comentaba, sobre la sugerencia que hizo a una de las mujeres de que era conveniente que llevara a su hija al jardín de niños, que eso tal vez significaba que había una relación más cercana de M con esa mujer. En entrevista, refiriéndose a ese comentario, M dijo que “no era tanto que la relación fuera más cercana” sino que era una mujer que ya había asistido en el ciclo pasado. (ASM, Ent. 1 M: 2)

<sup>53</sup> M: “...yo en mi persona nunca he puesto límites ya sea para que ellas se abran conmigo, porque me ha pasado, muchas de ellas vienen me platican problemas que tienen en sus casas o viceversa, bueno yo contarles a ellas pues no ¿verdad?...” (ASM. Entrevista 2 M: 6). Otro indicio de que quería mantener cierta distancia.

<sup>54</sup> Pues trataba de evitar un riesgo potencial, relacionado también con que “dejara sus reservas”: “...a lo mejor si yo quería hacerle ver un detalle que yo veía mal en ellas, nunca me ha gustado tratar de que la persona se sienta agredida, porque igual si yo empiezo por eso la persona me responde no de igual forma sino mucho peor...” (ASM, Entrevista 2 M: 8, énfasis mío).

a las mamás del ciclo en curso, porque “las conflictivas” eran “oyentes” que habían sido parte del grupo en el anterior. M le dijo que no quería “correr” a nadie y pensaba que las que causaban problema dejarían de asistir por sí mismas, lo que al final ocurrió. Este asunto nunca se comentó abiertamente en alguna sesión. En segundo lugar, M pensaba que le hacía falta saber cómo dirigirse a las personas en momentos de conflicto sin ofenderlas (o sin que se sintieran ofendidas) y cómo poner orden en ciertos momentos de la sesión (ASM, Ent. 1 M: 4-5). Finalmente, al comentar en entrevista sobre si la broma de la maestra de preescolar a una de las mujeres (diciéndole “ya sabemos que no sabes nada de tu niña”, a raíz de que la señora dijo no estar segura del peso y la talla de su hija, ASM1: 4), podría hacer que la sesión se volviera tensa, M respondió que no podía decirle a las personas que esos comentarios estaban bien o mal porque quedaba al criterio de la persona, sobre todo en el caso de la maestra. (ASM, Ent. 1 M: 5)

De esta manera, la implicación de M en su papel de promotora incluía varias facetas, entre las que destacaban un gran interés por el conocimiento especializado, la posibilidad de lograr una posición menos restrictiva dentro de su familia y la preocupación por mantener su vida privada al margen de su trabajo como promotora. Se trataba entonces de un *nexo de afiliación múltiple* que conciliaba diversas participaciones en una identidad (Wenger, 1998), y no de una participación aislada.<sup>55</sup> Dicho nexo estaba asociado con un sentimiento de realización personal y de reconocimiento social y estaba articulado alrededor del ‘manejo de información’ y no del establecimiento/mantenimiento de una relación cercana o amistosa con las mujeres del grupo.

### **2.1.3 Mi participación en el grupo**

Finalmente, en cuanto a mi participación en este grupo, es importante resaltar que tuvo diversos efectos. Antes de señalarlos, es importante especificar las condiciones efectivas del trabajo de campo en esta localidad. La primera vez que asistí a la colonia, mientras buscaba el domicilio del “salón” donde se realizaban las sesiones, pude darme una idea general de sus características, pero el resto del tiempo el trabajo estuvo localizado en torno al “salón”. Yo llegaba ahí, por lo general un cuarto de hora antes del inicio de las sesiones, y conversaba con la promotora sobre diversos asuntos, no sólo acerca del programa. Al llegar alguna de las mujeres, por lo común me dedicaba a escuchar la

---

<sup>55</sup> Esto se muestra también con el ejemplo de una de las maneras en que M cumplía con las visitas domiciliarias: “...de igual forma lo llegué a hacer con otras personas de ir las a visitar directamente a su casa, pero era sin avisarles y buscando la oportunidad, porque de igual forma yo también vendo productos por catálogo y se prestaba la ocasión a no decirle ‘¿sabes qué?, que voy a ir a verte’, ... el pretexto era ir a vender una cosa ...y terminábamos platicando de otra...” (ASM, Ent. 2 M: 8)

conversación que tenía con la promotora (tomando algunas notas) y sólo intervenía cuando alguna de ellas se dirigía a mí. Si era necesario, ayudaba a la promotora a transportar la mesa y las sillas de la tienda al “salón” y al final siempre le ayudaba a recogerlas y a entregarlas. Durante las sesiones, por lo general me dedicaba a escribir lo que ocurría y en ocasiones en que se organizaron equipos para realizar alguna tarea o algún juego, aproveché para tomar algunas fotografías (pidiendo previamente a las personas autorización). Al terminar las sesiones conversaba con M sobre diversos asuntos o me dedicaba a dar ‘asesoría’ a quien me lo solicitara. Por medio de las ‘asesorías’ me enteré de ciertos aspectos de la vida de las mujeres, así como escuchando las conversaciones que tenían con la promotora o entre ellas antes del inicio de las sesiones y lo que comentaban durante el desarrollo de éstas. Debido a ciertas obligaciones familiares, no podía quedarme en ASM después de las 7:00 p. m., de modo que esto me daba alrededor de una hora luego de que concluía la sesión (cuyo horario establecido era de 4:00 a 6:00) para conversar con la promotora o alguna(s) de las mujeres y observar las relaciones que tenían lugar entre ellas mientras se preparaban para marcharse y se despedían. Las entrevistas a la promotora las realicé en su domicilio, lo mismo que la segunda entrevista de grupo (la primera se realizó en el “salón”). Nunca visité la casa de alguna de las mujeres.

En cuanto a los efectos de mi participación en ASM, destacaría en primer lugar que fue usada como recurso para tratar de atraer más personas hacia las sesiones. Detrás de este uso de mi participación se hallaba una concepción particular del significado de mi asistencia. La difusión de ésta se hizo vía la maestra de preescolar (I) en conjunción con M. I les decía a las mamás de sus alumnos, “cuando las veía mal”, que fueran a hablar conmigo y aprovecharan la oportunidad de que “les habían mandado” un psicólogo (ASM, Ent. Gpo. 1: 6).

Sin embargo, a diferencia de las localidades “rurales”, ninguna persona solicitó ‘asesoría’ durante las primeras ocasiones; sólo empezaron a hacerlo cuando dejaron de sentirse inseguras o extrañas por mi presencia y, sobre todo, por mediación de M, quien les sugería que pidieran consejo sobre cuestiones específicas relacionadas tanto con la crianza de los niños como con otros aspectos de su vida familiar. Eventualmente varias personas se acercaron, al final de las sesiones, para plantearme preocupaciones centradas básicamente en dificultades para encarar ciertos comportamientos de sus hijos; en respuesta a tales preocupaciones, hacía sugerencias de cursos de acción que podían ensayar o de aspectos que era necesario que observaran para tener más información de

la situación y poder hacerles alguna sugerencia. En todos los casos, las solicitudes de 'asesoría' se hicieron individualmente y se desarrollaron en forma 'privada' (dentro del "salón" pero en un sitio donde no escucharan otras personas), aunque M hubiera jugado el papel de intermediaria y aunque posteriormente pudieran comentarlo con ella o con I. Tales preocupaciones *nunca* se plantearon por las mujeres durante alguna de las sesiones.

Curiosamente, mi presencia también hizo que algunas mujeres dejaran de asistir porque, como señaló I en una entrevista de grupo, sus maridos se ponían celosos y "pensaban otra cosa". I no había comentado esto previamente con M, quien se mostró sorprendida al saberlo y dijo que eso explicaba por qué algunas mujeres habían dejado de asistir; a pesar de que les insistía cuando las encontraba, sólo le respondían que sí, pero no tuvieron la confianza para decirle el motivo (ASM, Ent. Gpo. 1: 6-7).<sup>56</sup>

Por otro lado, M no me veía como un apoyo para "dar el tema": sólo en pocas ocasiones me pidió que opinara o agregara sobre el tema en curso y fue más probable que solicitara mi intervención con respecto a preguntas o comentarios de las mujeres sobre comportamientos de sus hijos que les resultaban enigmáticos o difíciles de manejar. En una ocasión me preguntó si podía hablar sobre un tema que en ese momento no logró formular de manera precisa, pero posteriormente entendí que estaba relacionado con la situación familiar de una de las mujeres: su esposo era "adicto a las drogas" y temía que eso hubiera afectado a sus hijas; aunque le manifesté mi disposición a hacerlo, luego la solicitud no se concretó porque M no volvió a retomarlo, al parecer porque di una 'asesoría' personal a esa mujer.

Para M, mi participación se convirtió en una manera de "reconocer sus errores" en la manera de trabajar en las sesiones y la posibilidad de aprender de ellos. En parte, esto sucedió en forma accidental. En la cuarta sesión, le entregué copias de los registros de las dos primeras sesiones a las que había asistido. Los registros incluían (puesto que me pareció que no había razón para ocultárselas) las notas teórica, metodológica y personal que redacté luego de complementar las notas tomadas in situ (Corsaro, 1981). En la nota teórica comentaba sobre la particularidad del modo de conducir la sesión de M, en comparación con las de las otras promotoras: una mayor orientación hacia la exposición, la presentación de gran cantidad de información en un periodo corto de tiempo, el carácter

---

<sup>56</sup> Este es un indicio importante de la naturaleza de la relación que las mujeres tenían con la promotora, la cual contrasta con la que existía en el otro grupo "urbano" (ver capítulo siguiente, en particular la intervención de M para que el esposo de una de las mujeres aceptara que ésta asistiera por segunda ocasión a las sesiones).

general de algunas de las sugerencias que había hecho, la posible relación entre tal forma de conducir la sesión y la virtual ausencia de “intercambio de experiencias” entre las mujeres, etc. Hasta después entendí que era difícil, por lo menos al principio, que las promotoras concibieran mi participación en las sesiones al margen de la práctica de *supervisión* incorporada en el programa, aunque hice mucho énfasis en que no era mi intención evaluarlas.

Me percaté de esta interpretación de M en la primera entrevista formal, cuando yo tenía casi tres meses de asistir a las sesiones. En esa ocasión M se refirió a mis registros como “reportes” y a los comentarios de la nota teórica como “observaciones” dirigidas a ella, que indicaban en qué estaba “fallando” y le ayudaban a “mejorar” (ASM, Ent. 1 M: 2-3). (Aunque en un primer momento no le aclaré que yo no entregaba los registros al CONAFE, ella misma se dio cuenta porque durante la entrevista dijo que quería preguntarme algo de uno de ellos pero no los tenía porque ella misma los había prestado a la supervisora.) A pesar de esta interpretación, M tenía argumentos para justificar su manera de conducir las sesiones, que examinaré con más detalle adelante. Aquí sólo quiero resaltar que para ella mi participación en las sesiones no era vista como una posibilidad de contribuir a los “temas” de las mismas, sino que en lo esencial consistía en una especie de retroalimentación sobre su trabajo. Posteriormente presentaré los argumentos para afirmar que esto tenía una estrecha relación con la *identidad-en-la-práctica* que M había construido como promotora.

En resumen, mi participación en este grupo se significó como una oportunidad para brindar un servicio individual a las personas que lo requirieran. M e I jugaron el papel de intermediarias para convencer a las mujeres de que aprovecharan esa oportunidad. Para M, mi participación no estaba signada por una eventual contribución al desarrollo de los “temas”, de lo cual ella se asumía como responsable autosuficiente, sino más bien como un recurso para, en sus propias palabras, “dar lo mejor” de sí misma en su trabajo y evitar que alguna de las mujeres le dijera “*usted no sabe o lo que usted nos dijo es mentira*” (ASM, Ent. 1 M: 3).

Hasta aquí he expuesto las circunstancias de esta localidad en las que surgió el *proyecto* ‘manejo de información para sensibilizarse’. Ahora examinaré la manera como se producían colectivamente las sesiones en esta localidad y mostraré cómo este *proyecto* permite ver la articulación entre las diversas participaciones de las integrantes del grupo y entender el tipo de interacciones que tenían lugar en las sesiones, así como dar cuenta de las tensiones que ellas engendraban.

## 2.2 La producción de las sesiones como logro colectivo negociado en ASM

Al principio del capítulo mencioné algunas características de la manera como se producían las sesiones en esta localidad y afirmé que las relaciones entre ellas, no obvias a primera vista, se aclaraban al enmarcarlas en el *proyecto* ‘manejo de información para sensibilizarse’. Ahora expondré los argumentos que sustentan tal afirmación, recuperando los detalles relevantes de los sucesos ocurridos en las sesiones que recogí en mis registros.

En términos generales, identifiqué tres modalidades o modos sucesivos en que se produjeron colectivamente las sesiones en este grupo. Estas modalidades, a las que me refiero también como modos de producción de las sesiones, estuvieron asociados con los intentos de M por ajustarse a los nuevos lineamientos del programa, en particular dejar de realizar “exposiciones de los temas”. La forma en que M había conducido las sesiones en el ciclo anterior, según dijo en entrevista, había sido básicamente la exposición de información.<sup>57</sup> La primera modalidad se producía alrededor de la exposición de información y sugerencias que hacía la promotora. Esta modalidad parecía ser una continuación de la manera como había trabajado en el ciclo anterior, pero adaptada a los nuevos requerimientos del programa. En un segundo momento, la promotora hizo un esfuerzo para incorporar el “intercambio de experiencias” como parte del desarrollo de las sesiones. Las mujeres aprovecharon entonces para narrar sucesos que habían vivido, lo cual tuvo como consecuencia que los tópicos que surgieron en la interacción hicieron pasar a segundo plano la delimitación temática que había hecho la promotora en su “planeación”; es decir, las mujeres establecieron de facto la agenda de tópicos de la sesión. Finalmente, en la tercera modalidad, el eje articulador lo ocuparon las sugerencias así como actividades que permitían cierto tipo de participación a las mujeres (“representaciones”, “demostraciones”, etc.), que no alentaban la irrupción de sus narraciones; al mismo tiempo que fue reduciéndose progresivamente la exposición de información, sin desaparecer, el papel de la promotora se enfocó alrededor de la formulación de sugerencias.

En las secciones siguientes expondré los detalles de cada una de estas maneras de producir las sesiones. Finalmente expondré los argumentos para sostener que el

---

<sup>57</sup> M: “nos dedicábamos a darles la explicación y a que ellas... nos plantearan sus experiencias y preguntas que ellas tenían” y “en la etapa pasada, en la apertura se daba la introducción al tema y en el desarrollo se daba el intercambio”, pero que a veces era “muy difícil incitar a los padres a que hablen de sus experiencias” (ASM, Ent. 1 M: 2-3)

*proyecto* ‘manejo de información para sensibilizarse’ permite dar cuenta de los cambios sucesivos en tales modalidades de producción de las sesiones.

### **2.2.1 Producción de las sesiones: predominio de la exposición de información**

Una manera de empezar a caracterizar cómo se producían colectivamente las sesiones en ASM es analizando la relación particular que existía entre la “planeación” que de ellas hacía la promotora y los tópicos que surgían a lo largo de las interacciones, porque tal relación permite iluminar una faceta de la *identidad-en-la-práctica* de la promotora. Como señalé en el primer capítulo, una de las prescripciones del programa era que los promotores tenían que exponer información sobre los “temas” en las sesiones. De hecho, la concepción de la “sesión” en el diseño del programa hacía imposible que se realizaran al margen de los “temas” establecidos: sólo se podían planear en relación con alguno de ellos y los contenidos de éstos en los materiales eran una delimitación en cuanto a su tratamiento. Además, la “planeación” debía objetivarse en un formato en el que se especificaban “los objetivos, contenidos y dinámicas adecuadas a la sesión de padres correspondiente” (*Manual*, 2000: 20).<sup>58</sup> En la segunda entrevista, M recalcó que elaboraba tales formatos, a los que denominó “hojas de trabajo”, en las reuniones periódicas con la supervisora (ASM, Ent. 2 M: 3):

*...poníamos el nombre del tema, después poníamos con qué voy a empezar, de qué forma voy a empezar el trabajo, a la mejor era con las láminas de desarrollo, a la mejor era con la Guía de Padres, este, y en base a eso qué más iba yo a realizar, a la mejor iba a realizar una técnica para que los padres hicieran, reflexionaran, sobre lo que era la importancia de la familia (G: mhm) y al finalizar, en mi hoja yo ponía lo que iba a hacer de mi apertura, mi desarrollo y mi cierre, ya después los materiales que iba a utilizar y al final las conclusiones, lo que los padres, lo que yo recomendaba a los padres hacer en casa...*

Aunque en el *Manual* se sugería a los promotores conseguir información adicional para los temas en los “fascículos de apoyo” y en “otros materiales educativos” que estuvieran a su disposición, la promotora de ASM incorporó esta recomendación como un aspecto muy importante de su proceder en la preparación de las sesiones. Esto se expresa en un comentario, dirigido a la supervisora, que refirió en la primera entrevista: “si

---

<sup>58</sup> El formato era una tabla con las siguientes columnas: ¿Con quién voy a trabajar?; ¿Qué? Contenido a trabajar; ¿Cuándo o dónde? Lugar y fecha de la actividad a trabajar; ¿Cómo? Actividades, ejercicios o técnicas a desarrollar; ¿Con qué? Materiales y apoyos requeridos; ¿Qué van a aprender? Tareas a realizar en casa; ¿Qué llamó mi atención? Qué fue lo relevante en mi sesión. (*Manual del Promotor Educativo*, 2000: 23). Todas las promotoras me comentaron que la elaboración de dichas “planeaciones” era una de las tareas recurrentes de sus reuniones mensuales de organización.

*no preparamos materiales, si no preparamos información, definitivamente no estamos funcionando y esto para mí...es un compromiso*" (ASM, Ent. 1 M: 6); se aprecia el vínculo entre esta concepción de su papel y la función de la información en las sesiones (ver arriba, p. 76-77). Durante el trabajo de campo descubrí que el Centro de Salud era un punto de referencia fundamental en su búsqueda de información adicional.

Esta apropiación de una de las sugerencias del *Manual*, por el modo en que M la incorporó a su forma de trabajo en las sesiones, podía entrar en conflicto potencialmente con la consigna (que no estaba escrita en ningún lugar, pero que se hacía a las promotoras en las reuniones de capacitación y de organización) de no hacer "exposiciones de los temas" en las sesiones, sino de tratar de apoyarse en otras estrategias pedagógicas.<sup>59</sup>

Ahora bien, lo anterior todavía no dice nada sobre la manera como la "planeación" de M se incorporaba a la producción de las sesiones, ya que al ser ésta un logro colectivo implicaba no sólo la negociación del significado de aquella *cosificación* en esta práctica sino, como se verá, la posibilidad misma de su incorporación en ella. Como demostró Suchman (1987: 28), y en línea con lo que señalé en el capítulo 1 sobre el papel limitado de los motivos en la comprensión de la realización de la acción, los planes como anticipaciones de la conducta no deben confundirse nunca con la acción situada, la cual está engranada profundamente con las circunstancias materiales y sociales concretas. En este sentido, las "planeaciones" que de las sesiones hacía M (u otra promotora) no eran determinantes de lo que sucedía en ellas, sino un recurso cuyo papel tiene que precisarse empíricamente.

A esto hay que agregar el otro lineamiento programático que (se supone) debían cumplir las promotoras: hacer del "intercambio de experiencias" la vía para que las personas reflexionaran sobre sus prácticas de crianza y construyeran colectivamente alternativas para las mismas. Este lineamiento programático podía chocar potencialmente con el hecho de que el programa tenía preestablecidas ciertas sugerencias en relación con cada uno de los "temas", en la medida en que no podía esperarse un acuerdo forzoso entre los contenidos del "intercambio" y de tales sugerencias preelaboradas. Ahora examinaré la naturaleza de la relación que se construía efectivamente entre ellos en la producción colectiva de las sesiones y ubicaré de manera más precisa sus vínculos con otras circunstancias que no habían sido consideradas por los diseñadores del programa.

---

<sup>59</sup> Sugerencia que se había derivado de la evaluación de la versión 1994 del programa (Delgado, 1996, ver Anexo I).

### 2.2.1.1 El papel de la “planeación” y la manera de conducir las sesiones

En primer lugar mostraré que la “planeación” de las sesiones por parte de M jugaba un papel sustantivo solamente cuando se integraba en determinadas formas de interacción entre ella y las demás mujeres (así como entre éstas). Me interesa resaltar que tales formas de interacción parecían excluir, o al menos no favorecer, el “intercambio de experiencias” en este primer modo de producción de las sesiones, al mismo tiempo que apuntalaban una identidad de M como alguien que *sabía de los temas*; ambas estaban relacionadas significativamente con el *proyecto en la práctica* que se constituyó en este grupo. Los ejemplos que presentaré provienen de las dos primeras sesiones de observación-participante en ASM.

En general, este modo de producir las sesiones se caracterizó por intervenciones continuas de M. Lo típico de éstas era que: a) se referían a lo deseable, adecuado, conveniente o fáctico de acuerdo (por lo general) con el conocimiento de los especialistas,<sup>60</sup> b) estaban organizadas de tal modo que mantenían el control sobre los tópicos que se abordaban y el momento en que se cambiaba de uno a otro y c) implicaban una combinación de exposición de información nueva, inducción de información conocida y formulación o insinuación de sugerencias.

Además, aunque en esas sesiones no ocurrieron solamente exposiciones de información sino que se realizaron otras actividades (por ej. trabajo en equipos seleccionando los alimentos de un día para niños de ciertas edades; medir a los niños; jugar al “Maratón” del programa), por lo general M las aprovechó también como oportunidades para hacer pequeñas exposiciones o formular sugerencias, más que para explorar la perspectiva de las mujeres al respecto de sus prácticas cotidianas y los saberes implicados en ellas.

Todos los indicios apuntan a que la ocurrencia infrecuente del “intercambio de experiencias” en esta modalidad de producción de las sesiones estaba relacionada con las restricciones que conllevaba implícitamente para realizar intervenciones de ese tipo de una manera significativa contextualmente (o sea, sin romper con el contexto de la interacción en curso), como veremos en los análisis que siguen.

En el fragmento siguiente, del comienzo de la primera sesión, se observan varias de las características de esta modalidad de producción de las sesiones que acabo de mencionar:

---

<sup>60</sup> El cual podía ser ya conocido, en mayor o menor medida, por las mujeres a través de otras fuentes.

## **Extracto 2.1 (ASM1: 1-2)**

*M dice que el tema es nutrición y crecimiento. Les pide que abran su libro [Guía] en una página y dice que los dos temas están relacionados y no los verán por separado*

*M: ¿Por qué es importante la nutrición?*

*Una señora responde que para ver su crecimiento [de los niños].*

*M: ¿Desde qué momento empieza nuestra alimentación?*

*Una señora responde que desde la gestación.*

*M dice que es importante desde el vientre materno, porque es por medio de la madre que nos alimentamos.*

*Una señora dice que hay que comer alimentos nutritivos [cuando están embarazadas].*

*M señala el cartel [pegado en la pared, que ella misma elaboró, sobre los grupos de alimentos] y dice que es importante que sea adecuada desde la gestación. Dice que la alimentación es un tema extenso, que comer bien no es gastar mucho y que hay que balancear los alimentos de los grupos señalados en el cartel. Luego pregunta:” ¿Qué debemos o podemos comer en la gestación?”*

*Varias señoras intervienen mencionando diversos alimentos: verduras, leche, yogurt, frutas, pescado, pollo, legumbres...*

*M: ¿Qué pasa si comemos mucha carne y grasas?*

*Nadie responde.*

*M: Tal vez el bebé no está aprovechando lo que comemos.*

*M pregunta a quién hay que visitar durante el embarazo.*

*Las señoras responden que al médico.*

*M dice que los médicos tienen tablas para saber si el niño está creciendo bien. Luego dice que los grupos básicos de alimentos son cuatro: Las proteínas, que pueden ser animales o vegetales, y da ejemplos de los alimentos en los que se encuentran. Pregunta qué es un carbohidrato y, luego de una breve pausa sin respuesta, dice que es un tipo de azúcar que viene en varios alimentos; menciona algunos. Pregunta qué son los lípidos o grasas y luego de una breve pausa dice que son las grasas que hay en ciertos alimentos; pone ejemplos. Dice que las verduras son lo que más deben comer, que jamás les van a hacer daño, lo mismo que las frutas. Menciona alimentos en los que se encuentran vitaminas, minerales y calcio, dice que es mejor tomarlos como parte de los alimentos que el cuerpo procesa. Sigue con ejemplos de los alimentos en los que se encuentran azúcares (como miel, piloncillo, etc.) y pregunta si es conveniente dar éstos a los bebés. Luego de una breve pausa dice que son pesados para ellos.*

Aunque este fragmento es parte de lo que formalmente sería la “apertura” de la sesión, es claro que no se limita a iniciar o a ubicar en general los temas establecidos (aunque también lo hace) sino que incluye ya la exposición de información y la enunciación de sugerencias. Al principio, M se apoya en las respuestas de las mujeres a sus preguntas para ir tejiendo esta manera particular de producir la sesión. Es notorio que tales respuestas demuestran que las mujeres *saben lo que se supone que deberían hacer*, según las recomendaciones médicas, durante el embarazo, pero no dicen nada

sobre si lo han hecho en su vida cotidiana. Después de inducir las intervenciones de las mujeres, M hizo una que incluía definiciones de términos, ejemplos de alimentos que contenían ciertos nutrientes y sugerencias acompañadas de sus justificaciones. Aunque en la última parte M hizo preguntas, la brevedad de las pausas antes de que ella misma ofreciera las respuestas sugiere que se trataba más bien de *una manera de presentar la información y las sugerencias, más que intentos de averiguar lo que las mujeres sabían al respecto*. Es decir, no eran preguntas para que las respondieran las mujeres sino puntos de apoyo en sus propias intervenciones. Hay que hacer notar también que todo esto ocurrió de manera fluida. Esta es una manera en que se ‘manejaba la información’, no sólo por parte de la promotora sino también de las mujeres.

En la segunda sesión, en la que el tema era “salud bucal”, las características descritas en el ejemplo anterior volvieron a presentarse, incluso *de una manera más acentuada*, en la medida en que M había obtenido en el Centro de Salud una gran cantidad de información adicional al respecto (que no aparecía en ningún libro del programa), de modo que en sus intervenciones no sólo presentaba la información seleccionada de éstos sino que incluía también la adicional. El fragmento que sigue lo ilustra:

### **Extracto 2.2 (ASM2: 2)**

*M dice que van a ver higiene bucal. Pregunta por qué es importante el hábito de cepillarse los dientes. Dice los nombres de V, I y P para inducirlas a que respondan, pero no lo hacen. M pregunta que para prevenir qué.*

*Su mamá dice que para que sus dientes les salgan bien [a los niños].*

*M dice que si no les forman el hábito de 0 a 4 años ya después no se va a poder, aunque luego se intente en la escuela también; pone el ejemplo de su hija mayor, a quien tenía que insistirle mucho. Pregunta cuántas veces se cepillan los dientes al día.*

*le dice que una (no escucho si alguien más responde).*

*M dice que tiene que ser mínimo dos veces al día, según el dentista, porque si no en las noches se desarrollan las bacterias. Dice que también se forma la placa dentobacteriana, la describe y dice que si no la removemos se convierte en sarro, que sólo lo puede quitar el dentista, que produce gingivitis y hace que se aflojen los dientes y se caigan. Dice que si no les enseñamos a los niños desde chicos será más difícil después. Luego pregunta cuántos dientes tenemos al principio cuando nos salen.*

*Nadie responde.*

*M dice que son 20. Pregunta hasta qué edad debemos preocuparnos si no han salido esas 20 piezas. Tampoco hay respuesta y ella indica que al año y medio, que si no han salido lo tiene que ver el dentista para saber a qué se debe o si puede ser indicio de otro problema como dientes encimados.*

En este ejemplo, M nuevamente recurrió a preguntas de información conocida antes de hacer una intervención larga en la que combinó información de los textos del programa con la información adicional que consiguió (marcada en sus intervenciones por “*según el dentista*”) y la sugerencia de que había que formar el hábito de cepillarse desde pequeños o luego sería más difícil. En intercambio parece una exposición larga de información por parte de M.

En conjunto, estos extractos muestran que esta forma de producir las sesiones estaba articulada sobre el intento de M por seguir hasta donde fuera posible su “planeación”, que ésta se articulaba sobre la base de la presentación de información/sugerencias y que dicho intento dejaba un espacio limitado para las intervenciones de las mujeres. El tipo de preguntas que hacía M, el tipo de respuestas que daban las mujeres a esas preguntas y, en el primer extracto, la secuencia fluida entre la parte en que M indujo las intervenciones de las mujeres y la parte en que les hizo escuchar su exposición de información y sugerencias, produce la impresión de que ella ‘controlaba’ la interacción. Esta impresión se debe a que sus intervenciones introducían cambios rápidos entre tópicos y las más largas, que incluían una pequeña exposición y alguna sugerencia, se cerraban con una pregunta que apuntaba hacia un nuevo tópico, de modo que era difícil para las mujeres realizar en ese momento intervenciones relacionadas con la exposición o sugerencia incluida que, al mismo tiempo les permitieran hablar de sus experiencias. La intervención larga de M en el extracto 2.2 es muy clara en este sentido. Este es un primer indicio de la importancia que tenía el ‘manejo de información’ en la manera como M desplegaba su identidad de promotora en la práctica y la caracterización de una de las formas como la desplegaba en la interacción con las mujeres en las sesiones.

### 2.2.1.2 La producción de espacios tópicos<sup>61</sup>

Aunque su posición como promotora confería a M ciertos derechos en la interacción – como introducir o terminar tópicos/actividades o hacer cierto tipo de preguntas (French, 1981) –, la construcción de los *espacios tópicos* siempre es el producto de una negociación en la propia interacción. Por lo tanto, aunque M era diestra para construir sus intervenciones de las maneras descritas, no tenía asegurado el control del espacio tópico, como vamos a ver a continuación. Quiero mostrar que este modo de producción de las sesiones, en el que como dije *parecía* que M ‘controlaba’ la interacción, *no estaba exento de tensiones*.

---

<sup>61</sup> Aquí es necesario un rodeo para exponer algunas ideas que me sirvieron como apoyo conceptual complementario. La concepción de Linell (1998) sobre el diálogo recupera contribuciones del análisis del discurso y de la conversación (que son importantes para entender el proceso de construcción local de encuentros, situaciones e identidades sociales) dentro de una perspectiva explícitamente dialógica, que además considera a los hablantes y oyentes no sólo como individuos que interactúan “ahí y entonces”, sino que encarnan roles complejos que representan diferentes identidades personales, profesionales o de otros tipos socioculturales, que pueden expresarse y ser destinatarios en formas divergentes en diferentes ocasiones. La síntesis que ofrece Linell de los tres principios dialógicos fundamentales (secuencialidad, construcción conjunta, interdependencia acto-actividad) constituye un recurso importante en la manera como me aproximé al análisis de la información que obtuve a través de la observación participante: “Los actos, los enunciados y las secuencias en el discurso siempre están esencialmente situados dentro de una actividad que los contiene (diálogo, encuentro) que es producida conjuntamente por los participantes. Esta actividad puede verse la mayor parte de las veces como si representara algún tipo general o como perteneciente a un género particular. Algunos aspectos del significado de los actos elementales derivan del hecho de que están incrustados dentro de, y contribuyen a realizar, esta actividad global. Al mismo tiempo, el tipo o género de la actividad se muestra...en las maneras en que los actores se expresan en el discurso” (Linell, 1998: 87). En cuanto a los conceptos específicos que fueron de utilidad para mis análisis, los más importantes tienen que ver con la manera de entender los tópicos en el diálogo. Linell dice que en una teoría dialógica los tópicos se conciben como una estructura semántica que tiende un puente entre discurso y contextos y que *emergen con el despliegue de la interacción verbal*. No se trata, por lo tanto, sólo de aspectos relacionados con el contenido sino que incluye también el cómo los participantes dan forma a su discurso y organizan su interacción a lo largo de una secuencia. Quien toma la iniciativa sólo introduce un “candidato” a tópico, porque una sola contribución no lo constituye, sino que se requiere una secuencia de contribuciones ligadas por vínculos de respuesta para establecerlo y sostenerlo; el tópico es *un logro conjunto*. En consecuencia, un “episodio tópico” se define como las secuencias más o menos delimitadas en la interacción que están enfocadas de manera dinámica en un *espacio tópico* coherente. Dichas secuencias pueden ser bastante homogéneas o completamente heterogéneas. Cuando hay grandes cambios en aquello de lo que se habla, sin límites claros que marquen la transición, se habla de *deslizamiento tópico*. En las secuencias de interacción, puede haber un desarrollo rápido de tópicos mediante asociaciones o comentarios *no focales*, lo cual significa que una contribución se liga con aspectos semánticos o contextuales periféricos o tangenciales en la contribución previa. Finalmente, la construcción de coherencia en la interacción no se logra exclusivamente a través de los episodios tópicos, sino que también involucra el *marco del tipo de actividad* (como en los exámenes o los concursos, donde no hay conexión tópica entre preguntas sucesivas, pero en cierto nivel se percibe como coherente y significativo).

Dada la naturaleza de la información que recabé en la observación participante de las sesiones, no me era posible, ni pretendía, hacer un análisis minucioso de la construcción de “episodios tópicos” y los recursos (paralingüísticos, léxicos, gestuales) a través de los que se lograban. Los conceptos de Linell me sirvieron, en lo esencial, como guías para buscar indicios, incluso si eran fragmentarios, de la manera como se desarrollaba la dinámica secuencial y negociada de las sesiones y para obligarme a no olvidar que si bien desde la perspectiva institucional éstas se organizaban alrededor de un “tema” (y sólo uno), en la interacción lo importante era examinar cuáles eran los episodios tópicos que efectivamente se constituían y si se caracterizaban o no por el deslizamiento tópico y cuáles las iniciativas que no eran elaboradas o incluso retomadas por las participantes.

El siguiente ejemplo proviene también de la primera sesión y es parte de la actividad que siguió a la del extracto 2.1: leer y comentar las preguntas de la *Guía*. Lo interesante en este ejemplo es que si bien en el *Manual* se establecía que las preguntas de la *Guía* tenían como finalidad “detonar” la reflexión sobre el tema con base en la experiencia de las personas, las intervenciones de M más bien las convirtieron en ocasiones para llevar a cabo pequeñas exposiciones y para formular sugerencias. En este sentido, el ejemplo refuerza la idea, que ya expuse, de que esa manera de intervenir de M era sistemática y no ocasional.

**Extracto 2.3 (ASM1: 2, los asteriscos ubican intervenciones que comentaré adelante)**

*M pide que lean la siguiente pregunta.*

*La lee otra señora [“¿Sabes qué dicen las tradiciones sobre los alimentos?”].*

*M pregunta qué entienden [por esa pregunta] y enseguida dice que son las costumbres y mitos en la familia [sobre los alimentos]. Pregunta qué cosas no les dan de comer a los niños chiquitos.*

*Una señora responde que frutas. (\*\*)*

*M: Pero, ¿cuál es el primer alimento?*

*Las señoras responden que la leche.*

*M señala un póster sobre el amamantamiento [el cual dice: “amamantar es un privilegio”] y dice que la fórmula no sustituye a la leche materna.*

*M: ¿Qué es lo primero que tomamos?...El calostro que contiene vitaminas y defensas.*

*Dice que algunas personas creen que el calostro es pura agua, pero eso es un error.*

*M: ¿A qué se debe que la leche materna no sea nutritiva?...A que la mamá no se alimentó bien.*

*Agrega que durante el embarazo cambia la digestión de las mujeres.*

*M: ¿Cuándo se meten sólidos?*

*Varias señoras responden que más o menos a los tres meses.*

*M: pregunta por qué no antes.*

*Una señora dice que porque su estómago está pequeño.*

*M dice que porque su estómago está en período de maduración y lo estaríamos forzando a procesar esos alimentos. Luego dice que hay mamás que a los 7 u 8 meses no les quieren dar alimentos sólidos a sus hijos y pregunta si eso está bien. Nadie responde y ella dice que aunque los niños estén gorditos no están bien alimentados, que estar gordo no es lo mismo que estar sano. Dice que tienen que verificar con el pediatra el peso y la talla de los niños.*

*M: Después de los 6 meses, ¿qué les damos?*

*Una señora responde que papillas.*

*M: ¿Pero molido-molido?*

*La señora no responde y M dice que hay que darles frutas cocidas y caldo de pollo con verduras.*

*M: ¿Por qué no les podemos dar hígado o carne de res?...Porque son muy pesados.*

*Una señora dice que también algunas frutas son pesadas y da ejemplos. (\*\*)*

*M: De los seis meses en adelante no hay que darles papillas, ¿por qué?... porque están haciendo flojo su estómago.*

*M: ¿A partir de qué edad ya los acostumbramos a la dieta de la familia?...A partir del año.*

*M: ¿Por qué se hacen melindrosos?, ¿nacén o los hacemos?*

*Las señoras responden que los hacen.*

*M dice que hay que acostumbrarlos a todo.*

En este fragmento, la pregunta de la *Guía* no se usó para explorar las tradiciones ni, de acuerdo con la traducción hecha por M, las “costumbres y mitos en la familia” respecto de la alimentación, sino que dio pie para que M introdujera, según la estrategia de preguntas a las que ella respondía, una serie de tópicos que le permitían cubrir, sin entrar en detalles,<sup>62</sup> los subtemas que sobre “alimentación” consignaba el libro *Láminas del Desarrollo Infantil* (alimentación en el período de la gestación; lactancia; los primeros alimentos sólidos; la integración [del niño] a la comida familiar). Este extracto ilustra la importancia del ‘manejo de información’ para la promotora, en el sentido de tratar de ofrecer una perspectiva sobre varios aspectos de la alimentación de acuerdo con los contenidos de los textos del programa, sobre todo porque M tomó las preguntas de la *Guía* como ocasiones para desplegar su conocimiento, en vez de como medios para explorar las prácticas y los saberes de las mujeres.

Algo semejante ocurrió en la segunda sesión, donde, con motivo de la primera pregunta de la *Guía*, M hizo dos exposiciones con gran cantidad de información adicional, acompañadas de sugerencias, que prácticamente anularon las intervenciones de las mujeres. Este ejemplo hace resaltar una paradoja potencial de este modo de producción de las sesiones: en la medida en que M destacaba más en el ‘manejo de información’ según su “planeación”, eso equivalía en ocasiones a que las mujeres participaran poco y en ocasiones sólo como audiencia.

#### **Extracto 2.4 (ASM2: 2)**

*I lee la primera pregunta [¿Sabes quién puede orientar sobre higiene bucal?]*

*La hija de M dice que el dentista.*

*M pregunta directamente a V: ¿A los bebés les debemos asear su boca? [no es una pregunta que se encuentre en la Guía], ¿cuándo y cómo lo haces tú?...Tal vez no lo hacemos porque no sabemos.*

*V no dice nada.*

---

<sup>62</sup> En sentido estricto, se trataba de una selección y organización de la diversidad de contenidos del libro *Láminas*, donde en algunos casos se presentaba información muy específica sobre los subtemas (el consejo tradicional para evitar las náuseas, una estrategia para la introducción de los alimentos sólidos, la ubicación del lugar de la lengua en que hay que colocar la papilla para que el bebé la coma y no se interprete que la escupe porque no le gusta, etc.) y sin una línea expositiva definida (es decir, parecían una mera colección de informaciones al respecto).

*M explica que hay que limpiarles su boca a los niños con una gasa después de que toman la leche para que no se formen bacterias, sobre todo cuando ya comen papillas o fruta. Luego comenta que, según el dentista, por problemas de dientes puede haber complicaciones cardíacas o gingivitis. Pregunta si saben a qué se debe el mal aliento.*

*Una de las señoras y la maestra dicen que porque no se cepillan.*

*M dice que también puede ser porque hay otro tipo de problemas y que el dentista nos debe aconsejar si es necesario ir con el médico, que algunas enfermedades están asociadas con ciertas características del aliento y que ellas [las mamás] tienen que estar pendientes porque a veces incluso los doctores no se dan cuenta si ha habido algún cambio pero que si uno los vigila le puede decir al doctor.*

Con todo, desde la primera sesión aparecieron algunos indicios de que M no controlaba por completo el espacio tópico, aunque al principio las intervenciones de las mujeres no fueron tomadas en cuenta por la promotora. Los asteriscos que aparecen en dos intervenciones del extracto 2.3 señalan momentos en que las mujeres introdujeron su saber en relación con los alimentos que no debían darse a los bebés (en ese caso, ciertas frutas).<sup>63</sup> La primera de estas intervenciones se eludió cuando M reenfocó el tópico de las “costumbres y mitos” sobre los alimentos, en general, cuestionando la creencia de que el calostro era “pura agua”. Esto impidió que en ese momento se abriera la posibilidad de comentar sobre las razones para no dar frutas a los bebés y especificar cuáles. Pero el saber cotidiano reapareció más adelante, en voz de la propia promotora, al decir que el hígado y la carne de res eran “pesados” para los niños, y una de las mujeres retomó esa categoría para aplicarla a las frutas (lo cual hacía explícita una razón para no darlas a los bebés) y ofreció ejemplos (que no pude registrar). Este uso de la categoría de alimentos “pesados” es más notable aún porque M acababa de decir que “había que” darles frutas cocidas a los bebés, con lo cual la segunda intervención señalada era equivalente, por lo

---

<sup>63</sup> Lemke (1997) propone el análisis de las relaciones semánticas como criterio para distinguir entre los usos cotidianos y los científicos de los términos y conceptos. Aunque su propuesta me parece convincente, no empleo ese criterio para hacer una distinción aquí, no sólo por la naturaleza de mis datos sino sobre todo porque las promotoras carecían de una larga formación que les hubiera permitido apropiarse de las relaciones semánticas características de un campo de conocimiento. Cuando uso aquí los términos ‘saber cotidiano’ y ‘saber especializado’ no asumo una distinción de tipo o cualidad sino sólo trato de indicar su proveniencia: el primero de la experiencia cotidiana de las personas y el segundo de los textos del programa o los ‘especialistas’ que las promotoras encontraban en sus capacitaciones o, como en este ejemplo, en otros escenarios institucionales. Este uso da la posibilidad de que dichos saberes fueran en mayor o menor medida *convergentes*, puesto que las mujeres podrían haberse apropiado por otros medios de algunos de los contenidos que las promotoras habían seleccionado de los textos o de los ‘especialistas’. Así, de ninguna manera se trata de una dicotomía. Además, asumo que en las sesiones tenía prioridad el carácter pragmático del saber cotidiano, es decir la preocupación por contenidos que pudieran incorporarse a la estructura de la vida cotidiana (Heller, 1977), aunque en ocasiones, como en el caso de esta promotora, podía haber cierta incompatibilidad entre dicha prioridad y el uso que ella hacía del ‘saber especializado’ como una forma de marcar su *identidad-en-la-práctica* (que analizaré luego).

menos, a *limitar* tal sugerencia general. M, de nuevo hizo, caso omiso de la intervención y cambió el foco tópico.

No obstante, el saber cotidiano reapareció una vez más en un momento posterior de esa sesión, cuando las mujeres presentaban sus propuestas de lo que darían de desayunar, comer y cenar a niños de cierta edad (en el ejemplo que sigue, de 0 a 6 meses). La mujer del equipo que exponía (V) dijo que habían escogido gelatina y jugo para el desayuno. M preguntó jugo de qué y V respondió que de zanahoria, naranja o betabel. Otra mujer del equipo dijo: “*no hay que darles jugo de betabel porque es muy fuerte*”. M comentó que tal vez V “*estaría forzando el estómago del bebé*” y agregó que había que preguntarle al pediatra (ASM1: 3).

Así, el hecho de que esta primera modalidad de producción de las sesiones implicara una restricción más o menos fuerte sobre las posibilidades de que las mujeres introdujeran sus intereses o, como aquí, sus perspectivas, no significaba que las eliminara completamente. El último análisis muestra cómo las mujeres *esperaban el momento propicio*<sup>64</sup> para introducir su saber de modo que *no pareciera fuera de contexto*, aunque estos momentos fueran escasos y a pesar de que en ocasiones M pasara por alto sus intervenciones.

En este ejemplo es notable que fuera M quien introdujera el término cotidiano de alimentos “pesados” que luego una de las mujeres transformó en “muy fuerte” para aplicarlo al jugo de betabel. Al final, M aceptó de hecho la perspectiva de las mujeres como posibilidad a considerar, aunque hay que resaltar que lo formuló de manera condicional (“*tal vez estaría forzando...*”) y haciendo explícito que debería consultarse con el pediatra. Además, aunque la propia M había traído a colación esa categoría como razón de por qué no había que dar hígado o carne de res a los niños pequeños, la recuperación de la misma por una de las mujeres para aplicarla a las frutas fue pasada por alto por la promotora. Tomo esto como un indicio de que los aspectos tópicos que implicaban desviaciones de su “planeación” (aunque no implicaran un cambio drástico de tópico) tal vez eran difíciles de incorporar por la promotora en el curso de la interacción y los pasaba por alto.

---

<sup>64</sup> F. Erickson (1996) ha llamado la atención, de una manera más general, sobre el papel fundamental que juega en el logro conjunto de la interacción, tal como se desarrolla momento a momento, la acción realizada en el momento justo (sentido de la oportunidad temporal o *kairos*) y lo demuestra con un análisis de grano fino de la interacción entre una maestra y sus alumnos en un aula de jardín de niños. En el ejemplo que analizo aquí, las mujeres encuentran el momento justo para introducir una perspectiva que la promotora había pasado por alto en dos ocasiones.

En buena medida, la producción de los espacios tópicos involucraba una relación donde la promotora buscaba (y lograba) *hacerse escuchar* por las mujeres y no tanto un diálogo de perspectivas entre ambas partes. A pesar de esto, las mujeres tenían una ‘agenda’ propia<sup>65</sup> que se manifestaba en los intersticios que dejaban las intervenciones de la promotora y que hacía evidente su sagacidad y persistencia, así como su carácter de concededoras, aún bajo esas circunstancias restrictivas para sus intervenciones.

### **2.2.1.3 Consecuencias de la introducción de las experiencias y saberes de las personas**

En las dos primeras sesiones encontré ejemplos de que bajo esta modalidad de producción de las sesiones, la introducción de las experiencias o los saberes de las mujeres *producía cierta divergencia de perspectiva* entre éstas y la promotora. Examinaré dos de ellos a continuación.

En el primero veremos cómo el saber del especialista fue usado por M de un modo que no sólo *no alentaba el despliegue del saber de las mujeres* sino que tendía a subordinarlo a aquél, lo que producía perspectivas sobre el tópico que no concordaban del todo:

#### **Extracto 2.5 (ASM2: 3)**

*M pide que se lea la siguiente pregunta.*

*Lo hace P [“¿Sabes cuáles son las costumbres de la comunidad sobre la higiene bucal?”]*

*M interviene de inmediato para decir que esa [ASM] es una comunidad grande pero que no se tiene una costumbre arraigada respecto de eso.*

*I dice que su mamá usa bicarbonato para cepillarse.*

*P dice que algunas personas se tallan con tortilla quemada.*

*La mamá de M dice que se usa, aparte de la tortilla, también maíz y haba quemados.*

*M comenta que, según el dentista, hay que cepillarse al menos una vez por semana con bicarbonato y que los dientes quedan ‘rechinando de limpios’.*

*Dice que ahorita van a ver la técnica del cepillado para proteger el esmalte.*

*I cuenta, de su experiencia de haberse cepillado con bicarbonato, que al principio no quería pero que después se acostumbró y que se sienten muy limpios [los dientes].*

*M dice que, según el médico, el bicarbonato no sólo limpia sino que también desinfecta y que tal vez antes era la costumbre porque no había otra cosa.*

---

<sup>65</sup> Por supuesto, no se trataba de nada parecido a la “planeación” de la promotora, sino que más bien consistía en un conjunto de intereses y preocupaciones que eran parte integral de su vida cotidiana, los cuales eran evocados por alguno de los tópicos que surgían en las sesiones y podían mantenerse a lo largo de toda una sesión, a pesar de que no casaban con la “planeación” de M.

M trató de descartar una pregunta de la *Guía* y, sin embargo, I la retomó para introducir su saber y hablar de una práctica que realizaba (cepillarse los dientes con bicarbonato). Esto pareció abrir el terreno para que P y la mamá de M hicieran otras aportaciones relacionadas. M no alentó con su intervención a que las mujeres elaboraran sus experiencias al respecto, sino que enmarcó lo que dijo I *como ejemplo de una recomendación del dentista*, poniendo el énfasis en los *aspectos impersonales* del uso del bicarbonato (frecuencia de uso recomendada, efectos que produce) y marcando que lo decía el dentista, mientras que I refirió los aspectos experienciales del uso del bicarbonato: de quién lo había aprendido, su renuencia inicial a usarlo, la sensación que producía una vez que se había acostumbrado a usarlo.

Aunque en cierto sentido las intervenciones de M e I podrían verse como complementarias (es decir, como la concordancia entre la experiencia y el saber especializado), las dos últimas intervenciones de I y M sugieren que se trataba de enfoques paralelos, sobre todo porque M parecía estar sugiriendo que el bicarbonato tenía que *usarse en forma puntual* (como decía el dentista) porque a diferencia de “antes” que “no había otra cosa”, ahora disponemos de otras opciones. Este es un primer ejemplo de la manera como el saber especializado y la experiencia de las personas se mantenía en una relación de *yuxtaposición*; se relacionaban pero no entraban en diálogo sobre las posibilidades concretas de apropiación.

En el otro ejemplo, la situación es un poco más compleja porque ante una pregunta de la *Guía* que no era muy clara, M trató de reformularla primero y luego optó por remitirse a la experiencia particular de una de las mujeres, pero la interacción que siguió no sólo se quedó corta como intento de propiciar una reflexión sobre las prácticas de alimentación, sino que produjo un resultado inesperado:

### **Extracto 2.6 (ASM1: 2)**

*Una de las jóvenes lee la siguiente pregunta de la Guía [“¿Sabes cuáles alimentos son los que se pueden combinar?”]*

*M interviene para tratar de reformular la pregunta [de un modo que no puedo registrar] y luego le pregunta directamente a V: “¿Qué hiciste de comer?”*

*V: sopa.*

*M: ¿por qué?*

*V: porque no tenía dinero [en un tono de voz un poco más bajo y ligeramente apenada].*

*M dice que con lo poco que tenemos hay que tratar de comer alimentos de todos los grupos y que no es necesario comer carne todos los días. Agrega que tal vez con lo que cuesta la sopa se podría comprar...*

*La mamá de M interviene diciendo que espinacas o acelgas.*

*A continuación M organizó un juego para formar tres equipos.*

En este ejemplo, la *orientación* de las preguntas de M y de las respuestas de V eran muy distintas, pues éstas no tenían que ver con la preocupación por balancear los alimentos de los diferentes grupos, sino que remitían a las limitaciones en sus condiciones de vida (V era precisamente la única persona de “las vías” que seguía asistiendo a las sesiones). La sugerencia que formuló M en su intervención final (“*con lo poco...*”) seguía orientada hacia lo que V no había asumido en sus respuestas, es decir ponía un énfasis abstracto en la necesidad de balancear los alimentos, sin tomar en cuenta lo que estaba implícito en las respuestas de V: su carencia de recursos. La intervención de la mamá de M se alineó con la perspectiva de M, ofreciendo una manera de concretar la posibilidad esbozada por ésta. Dadas las características de la segunda respuesta de V (que sugieren que estaba apenada por haber hecho de comer sólo sopa), parece que el énfasis de M en la necesidad de balancear los alimentos implicaba (aunque esa no fuera su intención) que V no aprovechaba “lo poco que tenía” para intentarlo; es decir, una especie de crítica<sup>66</sup> (que pasó a segundo plano con el cambió de actividad). Aquí también se yuxtaponen la sugerencia y la experiencia de la persona, sin entrar en diálogo: no se analizó qué se hubiera podido preparar, con la misma cantidad de dinero, que fuera una comida “balanceada”, pero implícitamente quedó en cuestión el proceder de V.

Los análisis expuestos hasta este punto sugieren que esta modalidad de producción de las sesiones tenía como un componente central el ‘manejo de información’, que no sólo incluía la exposición de contenidos informativos sino también la formulación de sugerencias (los cuales en muchas ocasiones aparecían, de hecho, fusionados). El carácter de ‘información’ de las sugerencias está indicado por su naturaleza *genérica* y porque *las enunciaba M*; si se revisan los extractos anteriores se constata que ninguna de las sugerencias había sido, por así decirlo, confeccionada para determinada persona sino que al parecer M asumía que valían para todas.<sup>67</sup> Además, las intervenciones de la promotora estaban construidas de modo que no sólo le daban oportunidad para realizar exposiciones de información y formulación de sugerencias, sino que al mismo tiempo – mediante recursos como el *cambio de tópico*, el *pasar por alto* la visión de las mujeres o *subordinarla* dentro de la del especialista –, limitaban las posibilidades de que éstas introdujeran o elaboraran sus preocupaciones, intereses o perspectivas. Este conjunto de

---

<sup>66</sup> Hay que hacer notar, sin embargo, que la manera en que M enunció la sugerencia mitigaba ligeramente la crítica implícita pues no la dirigió personalmente a V, sino que la formuló de modo general e hipotético: “con lo poco que tenemos...”, “tal vez con lo que cuesta la sopa se podría comprar...”

<sup>67</sup> Es decir, este tipo de sugerencias no se referían a lo que alguien en particular podría hacer en su vida cotidiana, sino más bien a algo que era importante que supieran todas las personas. Esto concordaba además con la idea de M de que en las sesiones tenía que hacer lo posible para que las personas “se llevaran la información” (ver arriba, páginas 77-78).

características es el que a primera vista hacía pensar que M ‘controlaba’ las interacciones de esas sesiones.

Sin embargo, mostré que la restricción sobre la elaboración de los tópicos que acompañaba a esta modalidad de producción de las sesiones no era equivalente a tener el ‘control’ sobre ellos,<sup>68</sup> resaltando todo el *trabajo* que las mujeres realizaban para *introducir y mantener* sus perspectivas de un modo contextualizado, es decir que no parecieran fuera de lugar en relación con las intervenciones de la promotora. Pero las perspectivas no entraban en diálogo.

Para complementar este análisis, agregaré algunas otras características de esta modalidad de producción de las sesiones que permitirán redondearla y precisarla.

#### **2.2.1.4 Relaciones entre las posiciones de M y de las mujeres en la interacción**

En primer lugar señalaré una característica implícita en los ejemplos anteriores, pero que es necesario explicitar. El *proyecto* ‘manejo de información’ implicaba distinguir y relacionar de una manera particular las posiciones de M y las mujeres: era M quien hacía las preguntas a las mujeres, a quien tenían que responderle y quien formulaba las sugerencias. Esto equivalía, al mismo tiempo, a la presencia reducida de intercambio *entre las mujeres* y, con ello, de la elaboración colectiva de los tópicos con base en sus experiencias y saberes. En otras palabras, este modo de producción de las sesiones estaba organizada teniendo como eje la interacción entre la promotora y las mujeres, y no entre éstas.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> Menos aún sobre la apropiación que las mujeres hacían de los contenidos de las sesiones, pues incluso en el “cierre” las mujeres llegaron a enunciar recomendaciones que no estaban basadas en la información y las sugerencias planteadas por M a lo largo de una sesión, pero que eran relevantes respecto del “tema”. Esto ocurrió de manera muy notoria en la primera sesión, en la que ante la solicitud de M de decir “qué recomendaciones podían dar para una buena alimentación” las mujeres respondieron: “dar de comer [a los niños] a sus horas”, “dar buena alimentación, ir al pediatra”, “llevarlos al pediatra, darles de comer frutas y ponerles sus vacunas”, “llevarlos al pediatra, darles amor y atención”, “ponerles atención y darles bien de comer”, “darles agua y fruta en tiempo de calor para que no se deshidraten” y “llevarlos al pediatra y darles una buena alimentación porque así tienen un buen crecimiento y se enferman menos” (ASM1: 5). La propia interacción en la sesión no ofrecía indicios para decir si se trataba de cosas que las mujeres sabían que eran deseables (es decir, según la consigna de M para el cierre, “recomendaciones que podrían dar”) y la manera como, en dado caso, las habían incorporado a su vida cotidiana, las dificultades que habían tenido para hacerlo y el modo como las habían enfrentado, etc., es decir un efectivo “intercambio” de sus experiencias al respecto.

<sup>69</sup> Por supuesto, cabe la posibilidad de que algunas mujeres comentaran y elaboraran entre ellas, en voz baja, sobre los tópicos, pero mis registros no me permiten afirmar si esto sucedía o no. Lo que quiero resaltar es que no había, en este modalidad de producción de las sesiones, una elaboración *abierto y colectiva de las experiencias de las mujeres entre ellas*. En el extracto 2.5, si bien P y la mamá de M se refirieron a otras formas en que las personas limpiaban sus dientes, a raíz de la intervención de I sobre el uso del bicarbonato, sólo esta última refirió experiencias derivadas de su propia práctica.

Por otro lado, un indicio importante de que el patrón de interacción descrito arriba era parte integral de esta primera modalidad de producción de las sesiones es que se modificó en algunos aspectos importantes cuando cambió el contexto de la actividad, al jugar el “Maratón” del programa.<sup>70</sup> Aunque en general la interacción siguió el patrón: lectura de una pregunta – respuesta por parte de una mujer – comentario de M (casi siempre una sugerencia), en dos momentos surgieron referencias a las experiencias de las mujeres y ocurrieron intercambios entre ellas, si bien ambos fueron de breve duración e involucraron solamente a pocas personas (en particular a la maestra de preescolar). Además, en varias ocasiones M enunció sugerencias de un modo que no había usado antes, en el que iba implícita la dificultad de formularlas de manera unívoca. En el extracto siguiente se muestran ejemplos de estos cambios. La primera parte presenta la interacción que ocurrió a raíz de la tercera pregunta del juego, es decir cuando acababa de empezar, mientras que la segunda parte corresponde a la interacción que tuvo lugar con las preguntas 24 y 25, casi al final del mismo (de un total de 26 preguntas). La comparación de ambas partes permitirá entender mejor lo que sucedió durante esta parte de la sesión.

**Extracto 2.7 (ASM2: 5 y 7, G es la supervisora, que estaba presente en esa sesión)**

*[Pregunta 3: ¿Por qué se entierran los desechos y la basura?]*

*I dice que porque es un foco de infección para los niños.*

*M dice que es necesario lavarles las manos a los niños pero que tampoco hay que ser exageradas, porque no se permite que el niño cree defensas.*

*I comenta el caso de una señora que era exagerada con la limpieza y su hijo había terminado en el hospital.*

*M reitera que hay que ser cuidadosas pero no exageradas.*

*La mamá de M dice que hay señoras que no quieren que les toquen las manos o la cara a sus hijos.*

*M dice que a esos niños les hacen falta bichos y algunas mujeres la secundan (risas).*

*M dice que hay que modular o preguntarle al médico para que nos diga si no estamos exagerando.*

*(...)*

*[Pregunta 24: ¿Quiénes son los niños que juegan con nuestros hijos?]*

*I dice que los vecinos.*

---

<sup>70</sup> Este juego es uno de los materiales del programa cuya finalidad es servir como “complemento” o “apoyo”. Consiste en un tablero y un conjunto de tarjetas. El tablero tiene un círculo en el que hay varias divisiones, como en una ruleta, en cada una de las cuales hay un dibujo y un número. Cada participante hace girar una botella y según el número que marque al detenerse, se selecciona la tarjeta correspondiente, la cual contiene escrita una pregunta que la persona tendrá que responder. Las preguntas son las que aparecen en la *Guía* y el *Manual* para hacer el “desarrollo” de los “temas”; en este sentido, el juego está diseñado para servir como “repaso” de lo que se ha trabajado en sesiones anteriores.

*M dice que es importante que sepamos con quiénes juegan nuestros hijos porque a veces llegan diciendo groserías y no sabemos por qué.*

*I pone un ejemplo de esto y dice que hay que explicarles a los niños que no lo hagan y no pegarles.*

*M agrega que con gritos no entienden.*

*G comenta que si les decimos groserías ellos también las dirán.*

*I confirma esto último.*

*[Pregunta 25: ¿Por qué se confía en lo que los niños dicen y hacen?]*

*M dice que hay que confiar en los niños, que hay ocasiones en las que han sufrido de abuso y la mamá no les cree cuando le dicen. Agrega que los niños después ya no tendrán confianza, que igual no hay que creerles todo, pero que sí hay que confiar en ellos.*

*I cuenta una anécdota de una niña que decía que su papá la había golpeado muy feo pero cuando ella le preguntó por qué decía eso, la niña dijo que así decía 'la Chilindrina'.*

*M dice que las maestras luego tienen que hacerle de psicoanalistas.*

*I dice que ha tenido que ponerse a ver programas infantiles, aunque a veces son aburridos, para tratar de entender mejor a los niños.*

*M dice que eso a veces ni los padres lo hacen y que eso le sirve a I para analizar a los niños.*

En estas pequeñas secuencias de interacción se comentaron “experiencias”, aunque eran de terceras personas. Fue I quien tomó la iniciativa para referirlas *como ejemplos* de lo que M había dicho en la intervención previa; es decir, sin otra elaboración. También puede verse que hubo cierta *elaboración conjunta*, entre M y algunas de las mujeres, de los tópicos que surgieron a partir de las preguntas del juego. Veamos algunos detalles de cada una de las secuencias.

La primera vez que I refirió una experiencia de otra persona fue luego de que, también por primera ocasión en esas dos sesiones, M hizo una sugerencia que no sólo formulaba un curso de acción deseable sino que *lo matizaba* (“*es necesario..., pero tampoco...*”). La sugerencia matizada llevaba implícita una pregunta – si es necesario lavarles las manos a los niños, pero sin exagerar porque no crearán defensas, entonces ¿cuánto es lo suficiente para no exagerar? – y, en este sentido, podría verse como una invitación a comentar, que aprovechó primero I y luego la mamá de M. M hizo incluso una broma con base en la sugerencia matizada (“*a esos niños les hacen faltan bichos*”), aunque *remitió al médico* para saber si las personas estaban exagerando o no. En la segunda secuencia, I no sólo refirió un caso que ejemplificaba, sino que también *formuló una sugerencia adicional* (“*hay que explicarles..., no pegarles*”) que de inmediato secundó M y que luego elaboró la supervisora (“*si les decimos groserías...*”). En la última secuencia, M ofreció un argumento que justificaba la necesidad de confiar en los niños aunque al final lo matizó (“*igual no hay que creerles todo*”). I expuso un ejemplo que

ilustraba que no siempre había que creer lo que decían los niños. En las tres últimas intervenciones el tópico cambió de si debían confiar en los niños hacia lo que I tenía que hacer para entenderlos.

¿A qué se debieron estos cambios en el patrón de la interacción que si bien eran pequeños, de acuerdo con el análisis previo, no eran menos llamativos? Mi interpretación tentativa (dado que no pude volver a presenciar otra instancia del juego del “Maratón”), es que se debía precisamente a que era un *híbrido* entre juego y “sesión”, es decir de un marco de actividad (Levinson, 1992) que si bien se había diseñado según una finalidad tipo escolar (“repasso”), a vez permitía que M asumiera su posición de manera más relajada: haciendo bromas, no siendo muy afirmativa en la formulación de las sugerencias, siguiendo la orientación de las intervenciones de otras personas, etc.

Debo subrayar que estos cambios en el patrón de la interacción no involucraron a todas las personas, sino principalmente a I y a la mamá de M; dos de las personas con las que M tenía una relación más cercana. En otras palabras, en este grupo y con esta primera modalidad de producción de las sesiones, el cambio contextual que se introdujo con el juego del “Maratón” sólo permitió que una de las mujeres que tenía una posición importante (I) refiriera ejemplos de otras personas (y eventualmente de ella misma), pero no involucró a la mayoría de las mujeres en el “intercambio de experiencias”.

Cuando analice, a continuación, la segunda modalidad de producción de las sesiones, expondré algunos argumentos que servirán de apoyo adicional a la interpretación anterior y que también permitirán profundizar en el análisis de la naturaleza de la relación de las mujeres entre sí y con la promotora.

### **2.2.2 Producción de las sesiones: incorporación del intercambio de experiencias**

Cuando empecé la observación-participante en ASM (inicios de septiembre de 2001), las sesiones tenían alrededor de un mes y medio de haberse iniciado (es decir, alrededor de seis sesiones previas en las que yo no había estado presente). Las promotoras del programa en el Estado de México habían tenido, además de la capacitación inicial (a finales de junio), dos reuniones mensuales de organización (fines de julio y agosto) y estaban por recibir la capacitación trimestral (tercera semana de septiembre). Esta última capacitación parece haber sido una ocasión en la que se hizo énfasis en la necesidad de abandonar la práctica difundida de “exponer los temas” y de empezar a recurrir a otras formas de trabajo en las sesiones, pues las promotoras en los distintos grupos hicieron referencia a ello durante las sesiones y empezaron a ensayar con “técnicas” (como ellas

les llamaban a las modalidades alternativas a la exposición) que les sugerían/modelaban en las capacitaciones. Esta ubicación temporal es importante para el análisis de la segunda modalidad de producción de las sesiones en ASM, porque sitúa de una manera más clara lo que interpreto como un intento deliberado de M para trabajar de una manera diferente a la expuesta en la sección anterior.<sup>71</sup>

Debo señalar que esta segunda modalidad de producción de las sesiones ocurrió en una sola sesión (la tercera, observada a inicios de octubre). Debido a esto, en un principio dudé en considerarla como una modalidad en sí misma, pero hubo dos razones que me convencieron de que tenía sentido hacerlo así. En primer lugar, porque el análisis que me interesa presentar pone más énfasis en el *proceso* que en estados estables y, desde esta perspectiva, un cambio, aunque pasajero, puede iluminar una transición entre momentos más estables. En segundo lugar, que en el momento en que presencié esa sesión nunca me pareció que las personas no estaban entendiendo lo que estaba ocurriendo ni tuve la impresión de que estaba siendo caótica, lo cual hubiera sido un indicador de que podría tratarse de la desorganización de la modalidad de producción de las sesiones ya discutida. A fin de cuentas, el propio análisis que sigue ofrece los argumentos para sostener la idea de que se trataba de una modalidad de producción de las sesiones en sí misma, a pesar de que no volvió a repetirse. Más aún, que su carácter efímero (una sola sesión) estaba íntimamente relacionado con el *proyecto* que se conformó en este grupo.

Ahora examinaré cómo surgió en esa sesión el “intercambio de experiencias” entre las mujeres y qué consecuencias tuvo esto sobre el desarrollo de la misma. Veremos que aún pequeñas diferencias en la manera de intervenir de M dieron la oportunidad para que las mujeres hablaran de sus experiencias y lo hicieran no sólo dirigiéndose a M sino también comentando entre ellas; es decir, a hacer una elaboración colectiva sobre un determinado tópico. El “tema” de la sesión era “salud de las mujeres” y en esa ocasión M se encontraba afónica.

---

<sup>71</sup> En particular, es necesaria para descartar la posibilidad de que este intento de M hubiera sido inducido, en primera instancia, por la interpretación de las notas teóricas de mis registros en el marco de la supervisión institucional. Como señalé arriba, entregué a M las copias de mis registros en la *cuarta* sesión y la modalidad de producción de las sesiones que voy a analizar ahora ocurrió en la *tercera*. Por supuesto que esto no descarta que mis comentarios hayan influido también en los intentos de M de desarrollar otra forma de conducir las sesiones, pero lo que sí confirma es que el motivo primordial provenía de los propios requerimientos institucionales del programa y no de mis comentarios, leídos por ella como ‘observaciones’ para que cambiara su forma de trabajar.

### 2.2.2.1 El logro del “intercambio de experiencias”

Desde el inicio de la sesión hubo algunos pequeños cambios en las intervenciones de M que abrieron el terreno para que las mujeres contribuyeran a la producción de la misma de una manera muy diferente que en las anteriores. En particular, resalta la pregunta que improvisó creativamente a partir de la situación en la que ella se encontraba, la cual permitió que la intervención de S5 *se refiriera a una práctica efectiva* (un remedio casero) y no a lo que se suponía que debía hacerse (que había sido más frecuente en las sesiones previas). Aunque M trató de centrar el énfasis en *el carácter preventivo de los cuidados posparto*, y lo reiteró de diversas maneras en sus intervenciones sucesivas, las mujeres resaltaron otro aspecto tópico: *el apoyo de sus esposos* en ese periodo. Es notable que este tópico surgió precisamente mediante la narración de una experiencia personal al respecto (en la segunda intervención de S2) y a pesar de que M intentó recuperar el aspecto preventivo de los cuidados posparto, S5 reintrodujo la otra faceta del tópico y luego S2 la elaboró diciendo que “*también afectaba psicológicamente*” (no sólo físicamente) a las mujeres que sus esposos no les hicieran caso. La intervención siguiente de M fue el primer punto de inflexión en la sesión, puesto que *legitimaba* esa preocupación de las mujeres. Esto lo vemos en el fragmento siguiente:

#### **Extracto 2.8 (ASM3: 2)**

*M dice que hay enfermedades de las mujeres a lo largo de la vida y pregunta qué tanto saben de eso, dice que todo comienza con el inicio de la procreación, que si no se cuidan en ese momento después la salud empieza a decaer. Pregunta: “A ver, ¿qué hacen por ejemplo si están afónicas?”*

*S5 dice que gárgaras con limón. (Risas)*

*M: ¿por qué, por falta de tiempo, porque no nos queremos?*

*S5 dice que por falta de tiempo.*

*M dice que cosas que empiezan simples luego se complican por no cuidarse.*

*S2 dice que se acaban las defensas, que se las lleva el bebé y que en ocasiones las mujeres son descuidadas, que por ejemplo no desayunan por ponerse a hacer los quehaceres y no se cuidan.*

*M dice que por eso tienen que cuidarse, porque son las que se hacen cargo de todo y pregunta quién hace las cosas si se enferman.*

*S2 dice que si tienen buena suegra, ella las hace, pero que si no, entonces hasta dice ‘que se muera’. Dice que su esposo prefería irse a jugar fútbol que ayudar y cuenta que una vez le pidió que comprara una mamila porque se le habían hecho grietas en los pezones, pero él nunca llegó.*

*M dice a S2 que desde el embarazo le hizo falta que su esposo entendiera que era una responsabilidad de ambos. Luego pregunta a todas si saben cuál es la importancia de guardar la cuarentena [después del parto], e inmediatamente pregunta quiénes de ellas lo habían hecho.*

*Dos mujeres dicen que sí.*

*M-S3: ¿Tú por qué no?*

*S3 dice que porque sus hijos [gemelos] se quedaron internados y tenía que ir a verlos todos los días.*

*M dice que en ocasiones no se hace [guardar la cuarentena] por la salud de los niños y a veces algunos problemas [=enfermedades de las mujeres] se deben a eso.*

*S5 dice que no tenía ni quién le acercara un vaso de agua.*

*S2 dice que “también es psicológico”, que afecta que el esposo no haga caso a la mujer.*

*M dice que vean su asistencia a las reuniones como un desahogo para poder platicar lo que traen dentro.*

Aquí vemos que aunque M trató de usar sus intervenciones para formular sugerencias, es notorio que *no intentó realizar una exposición de información* como en las sesiones anteriores. Además, el hecho de que formulara algunas preguntas que no eran para confirmar lo que las mujeres sabían (quién hacía los quehaceres si se enfermaban, qué hacían si estaban afónicas, por qué no habían guardado la cuarentena) permitió que éstas refirieran sus experiencias personales. Aunque en la mayor parte del extracto todavía se trataba de la interacción entre las mujeres y la promotora, hacia el final vemos que las intervenciones de las mujeres empezaron a entrelazarse al retomar el aspecto tópico abierto por S2 (sobre el apoyo recibido luego del parto), a pesar de que M había introducido el de la importancia de guardar la cuarentena; S5 lo retomó en general y S2 lo elaboró adicionalmente diciendo que “también es psicológico”.<sup>72</sup> La última intervención de M recurrió a una categoría social (“desahogarse”) que *ubicaba la función de hacer públicas esas experiencias personales difíciles o dramáticas*; esta categoría *legitimaba* tales intervenciones de las mujeres, las cuales al mismo tiempo implicaban *un cambio de foco* en el desarrollo del “tema”. De este modo se introdujo una cierta tensión entre la “planeación” de M y los tópicos emergentes introducidos por las mujeres. Aunque M intentó continuar elaborando su tópico de los cuidados preventivos, las mujeres retomaron y elaboraron el del apoyo del esposo, como describo a continuación.

Luego de una interrupción de la sesión por la llegada de otras mujeres y la organización de una actividad para los niños, M hizo una reseña para las recién llegadas, en la que reiteró la importancia de ciertos cuidados posparto con una finalidad preventiva y agregó precauciones que debían tenerse durante el embarazo, con la misma finalidad. Durante la reseña M retomó cosas que se habían dicho en las intervenciones previas y en cierto momento su intervención se convirtió en una pequeña exposición que ella misma

---

<sup>72</sup> De paso podemos señalar que esta intervención muestra, lo mismo que otras que aparecen en extractos posteriores, la difusión de ciertos discursos psicológicos en el saber de las personas. Esta es una de las razones por las que no tiene sentido tratar de establecer una dicotomía entre saber cotidiano y saber científico en este ámbito.

interrumpió señalando que había dicho que no iba a hablar mucho (debido a que estaba afónica).<sup>73</sup> Cuando cedió la palabra a una de las mujeres, preguntándole *si se había cuidado*, ésta *retomó el tópico emergente de la falta de apoyo* cuando nació su segundo hijo. M dijo que en ese espacio *se compartían experiencias y se hacían lazos de amistad que luego podían hacer que se tuviera ayuda o apoyo cuando se necesitara*. Este comentario, sobre una consecuencia eventual de compartir experiencias, es significativo porque muestra que si bien M legitimaba tales intervenciones, las consideraba *tangenciales* al desarrollo del “tema” como lo indicaba aquí el que la posible consecuencia de compartir experiencias fuera algo que ocurriría en otro momento y lugar (“luego”, “cuando se necesite”), en vez de incorporarlas en ese momento a la elaboración del tema (en ese momento su función era “desahogarse”, es decir algo tangencial al desarrollo del “tema”).

Así, con el inicio del “intercambio de experiencias”, la “apertura” de la sesión se convirtió en una *negociación implícita sobre el espacio tópico de la interacción*, lo cual contrastaba marcadamente con lo ocurrido en las sesiones previas donde, como vimos, esa modalidad de producción de las sesiones implicaba cierta restricción para que las mujeres introdujeran sus preocupaciones o perspectivas.

La continuación de la sesión muestra que: a) las mujeres *hicieron prevalecer* el tópico emergente e incluso plantearon otros nuevos, b) M *iba siguiendo* los tópicos o aspectos en los que aquéllas se enfocaban, generalmente formulando sugerencias, en vez de ir marcando su abordaje y c) aunque M intervenía luego de cada una de las intervenciones de las mujeres, éstas estaban *elaborando conjuntamente entre ellas* los tópicos emergentes, en vez de estar respondiendo a las intervenciones de la promotora. Vemos esto en el extracto que sigue:

### **Extracto 2.9 (ASM3: 3)**

*S3 dice que no pudo cuidarse porque los niños [sus gemelos] estaban internados, que se iba desde temprano al hospital y llegaba tarde a su casa, que su esposo la ayudaba a bañar a cada uno de los gemelos y luego ella los amamantaba.*

*S6 dice que su esposo sí planchaba, barría y trapeaba e incluso le hacía la cama antes de irse a trabajar.*

---

<sup>73</sup> La exposición fue la siguiente: “M dice que pueden guardar la cuarentena cuando tienen una buena suegra o alguien que les ayude, pero que algunas mujeres se ponen a lavar a los 8 o 15 días, pregunta si eso está bien y de inmediato dice que la matriz está recuperándose y si no se cubren pueden dañarse los pulmones. Dice que muchas mujeres sólo se cuidan si tienen algún dolor, que las mujeres tienen distintas resistencias, que según haya sido el embarazo si no tienen molestias no se cuidan, que los primeros meses son los más riesgosos, pero que no hay que confiarse y hay que preguntar al médico si, por ejemplo, caminan mucho o realizan muchas actividades y sienten cansancio o sueño. M se interrumpe y dice que había dicho que no iba a hablar mucho y pregunta a S5 si se había cuidado.” (ASM3: 3)

*M dice que eso [el apoyo del esposo] es importante y que tal vez eso puede hacer sentirse triste a S2 y no quiere que se sienta mal.*

*S2 dice que al comparar lo que ella vivió sí la lastima porque ella no tenía ni qué comer, que su esposo la decepcionó porque no se ocupó de nada los primeros días, sobre todo porque la niña estaba enferma, su mamá no pudo ayudarla y ella sola se tenía que dar valor. Dice que ahora su esposo trata de recuperar lo que no hizo entonces pero que ya no es lo mismo.*

*M dice que es importante decir eso [que lastima] porque si no se saca tal vez quien termina pagándolo es el bebé, que es algo difícil de comentar y qué bueno que [S2] lo hace, le agradece su confianza. Dice que ella se esfuerza para responder a las dudas que ellas tengan y que lo que comenten aquí se queda, no importa que haya hombres, que sería muy bueno que vinieran sus esposos, como ocurrió el ciclo pasado.*

*S2 comenta que tiene un problema con su hija mayor que quiere que le dé biberón y le ponga pañal como a la bebé.*

*M reitera la importancia de sacar lo que sienten porque de otra manera aumenta la tensión y puede ser peor, porque “todo lo hace la mamá y cuando ella se enferma ¿qué?”*

*S comenta que cuando se embarazó no estaba segura pero sentía algo, que pensaba que iba a ser difícil y por eso no estaba contenta como su esposo.*

*M interviene para preguntar si el cariño y el gusto con el que se recibe a los hijos es importante.*

*S6 dice que con la primera hija todo estuvo muy bien, pero que la segunda fue accidente y ella no la quería, que se apretaba el estómago y se ponía pantalones de mezclilla, que sólo hasta el séptimo mes empezó a usar pants. Dice que en la primera cesárea le hicieron mal una sutura y no había forma de que naciera la segunda niña, pero sólo se dieron cuenta hasta que la abrieron. En ese momento se arrepintió de que no quería a su hija, quien es la que más la sigue ahora.*

*M: ¿qué tal que hubiera sido al revés?*

*S6 dice que a veces al hijo que más deseas es el que más te odia.*

*M dice que por eso es importante traer al mundo hijos deseados.*

*S2 dice que a ella le dio depresión posparto, pero que eso no lo supieron ella ni su esposo entonces y agrega (llorando abundantemente) que incluso tuvo un intento de suicidio y de matar a la niña porque se parecía mucho a su esposo, pero ahora esa niña es la que más la sigue y termina diciendo: “si la hubiera matado...”.*

*S acaricia la espalda de S2, como tratando de confortarla.*

*S dice que ella durante su embarazo tenía altas y bajas pero que se ponía a leer para informarse.*

*M dice que si ya está ahí [el bebé] hay que aceptarlo, que se causa un daño muy grande rechazándolo.*

*S6 dice que ella no aceptaba que estaba embarazada y cuando le dijeron que si hubiera tardado dos minutos más en nacer, la niña se hubiera muerto, se arrepintió.*

*S2 dice que ahora quiere disfrutar a sus hijas y ya no embarazarse, que le enoja que le digan que se quiere deshacer de la más grande porque la envía a la escuela, que ella quiere que se desenvuelva y no sea ignorante como ella, que cuando la niña no está frecuentemente piensa en ella y mejor se pone a hacer algo para no estar pensando o preocupándose.*

En este extracto vemos que S3 enfocó el aspecto tópico del *apoyo* de su esposo luego del nacimiento de sus gemelos (lo contrario de lo que las otras mujeres se habían quejado antes) y fue seguida por S6 en él. M reconoció la importancia de ese apoyo y señaló la posibilidad de que el contraste con el caso de S2 (que fue la primera en introducir el tópico de la *falta* de apoyo) pudiera hacer sentir mal a ésta. Esto permitió que S2 interviniera para ampliar su narración y señalar las consecuencias que esa falta de apoyo había tenido sobre su relación de pareja. M reiteró la importancia de “desahogarse”, agradeció a S2 su confianza para comentar ahí, aseguró la confidencialidad y señaló el esfuerzo que ella hacía para responder a las dudas que las mujeres pudieran tener. Estas intervenciones de M, que en cierto sentido manifestaban su sensibilidad hacia el contenido de las narraciones de las mujeres, de alguna manera fueron también el punto en el que su “planeación” se hizo a un lado en lo sucesivo y las mujeres parecieron ‘tomar el control’ de la sesión, introduciendo tópicos que ya no tenían ni siquiera una relación lejana con el de los cuidados preventivos.<sup>74</sup> M hizo esfuerzos para establecer algún vínculo entre esos tópicos emergentes y el “tema” de la sesión (u otros, de sesiones previas) y para continuar formulando sugerencias, hasta que dijo que iban a “ver la *Guía*”, con lo cual interrumpió ese intercambio conducido por las mujeres. La tensión entre “planeación” y tópicos emergentes se había inclinado a favor de estos últimos; el hecho de que M recurriera al cambio de actividad para terminar con esa secuencia de interacción sugiere que no encontró una manera de articularlos con el desarrollo del “tema”.

En esta sesión no sólo se modificó notablemente la “apertura” de la misma; el trabajo con la *Guía* también se realizó de una manera diferente, pues ahora las mujeres *en vez de responder de acuerdo con lo deseable, reiteraron lo que habían señalado antes*: que no se acordaban de cuidarse por darle más importancia a la familia, que no iban al ginecólogo desde que se habían “aliviado”, etc.; como si el hecho de haber iniciado el “intercambio de experiencias” hubiera inducido la referencia a su práctica (en vez de a lo deseable). Después de cuatro preguntas de la *Guía*, M la dejó de lado<sup>75</sup> y pidió a las mujeres que habían asistido por la mañana al Centro de Salud a una plática sobre cáncer de mama que respondieran a preguntas que les formuló (todas las cuales eran de verificación de su conocimiento) y concluyó reiterando la función preventiva de ciertos

---

<sup>74</sup> La interacción que siguió a la del Extracto 2.9 estuvo enfocada, sucesivamente, en la participación de los hijos en las tareas domésticas, las diferencias de opinión en la familia respecto de cómo cuidar a los hijos y la posible contribución de estos cuidados para hacerlos melindrosos o enfermizos. (ASM3: 4)

<sup>75</sup> M ya no pidió que se leyeran otras cuatro preguntas de este libro ni las recomendaciones que aparecen siempre en las páginas finales del “tema” en el mismo.

estudios. Las mujeres volvieron a ofrecer respuestas que señalaban lo que se suponía deberían hacer para cuidar su salud al final, en el “cierre”, cuando M preguntó qué podían hacer “para su bienestar como mujeres”.<sup>76</sup>

En suma, una vez que empezó el “intercambio de experiencias” mediante las narraciones<sup>77</sup> de las mujeres y una vez que la promotora mostró su sensibilidad a los contenidos de dichas narraciones, se perdió gradualmente la referencia a la función preventiva que M trataba de darle a la sesión. Al mismo tiempo, se multiplicaron los indicios de que para las mujeres era permisible introducir nuevos tópicos sin relación con el que M trató de poner en el centro de la sesión. M improvisó creativamente un modo de convertir un lineamiento general (fomentar el “intercambio de experiencias”) en una manera de intervenir en la sesión, la cual tuvo *efectos imprevistos*. Si bien M fue sensible a los contenidos de las intervenciones de las mujeres cuando iniciaron el “intercambio de experiencias”, los tópicos que emergieron con éste no se lograron articular con los de su “planeación” y al final ésta terminó siendo desplazada o minimizada de los espacios tópicos construidos en la sesión.

### **2.2.2.2 Algunas características del “intercambio de experiencias”**

Una característica de las narraciones de las mujeres que me gustaría destacar es que hubo cierto escalamiento de su dramatismo (particularmente en las intervenciones de S2 y S6 en el extracto 2.9). Si bien las mujeres comentaron tomando en consideración las intervenciones de sus compañeras, y no respondiendo ya a las de la promotora, cada una

---

<sup>76</sup> Notablemente, esto se hizo dentro del formato de un “juego” en el que tenía que responder la persona que tuviera en su posesión una pelota. M seleccionó a la primera persona para responder y luego ésta seleccionó a la siguiente y así hasta que todas habían dicho algo. M dijo al principio de esta actividad que al final de las sesiones se hacían juegos con diferentes funciones como reforzar los temas o conocerse (ASM3, p. 5). Esto es un *indicio adicional* del énfasis que se estaba haciendo en las capacitaciones para usar las “técnicas”.

<sup>77</sup> Parto del planteamiento de Ervin-Tripp y Küntay (1997) de que cuando se buscan las historias de experiencia personal en la conversación, es notorio que no siempre son claramente reconocibles los criterios narrativos tradicionales: presencia de un protagonista y de eventos que crean conflicto, referencia a eventos en el pasado, presencia de una acción que se complica hasta un clímax y cierre de la línea de la historia con una resolución. En la base de datos de conversaciones de adultos en que apoyaron su investigación, hubo pocas historias amplias; las que se referían al pasado usualmente eran breves; eran frecuentes las historias que continuaban el habla anterior en forma de rondas de historias o historias que apoyaban o desafiaban ciertos reclamos de la conversación; era raro que las historias implicaran drama o suspenso; las anécdotas de un personaje generalmente presentaban un evento breve y las situaciones problema iniciaban un tópico con un evento singular, con intercambios sobre resultados alternativos. Adopto de Sawin (1999) la caracterización de la narración de experiencia personal como una historia en tiempo pasado que cuenta sobre una serie de eventos que tuvieron lugar en momentos específicos en un mundo único de tiempo pasado y se cuenta para “plantear un punto”. Por último, no asumo que existan tipos de narraciones específicos de las mujeres sino que éstas las usan de un modo particular, contextualizado y estratégico (Sawin, 1999; Tannen, 1999). Si bien las sesiones como tales no podían igualarse con eventos de conversación cotidiana, las narraciones podían ser la forma en que las personas llevaban a cabo un “intercambio de experiencias”, con base precisamente en su experiencia cotidiana.

hablaba sobre *su propia experiencia*, elaborando sus narraciones en intervenciones sucesivas. Esto ayuda a entender que se hubieran introducido tópicos tan diversos a lo largo de la secuencia. En cierto sentido, se trató de una ronda de narraciones recursivas que se elaboraron poco a poco, aumentando en forma gradual su grado de intimidad y dramatismo; mientras que en el extracto 2.8 las mujeres se enfocaron en la falta de apoyo luego de alguno de sus partos, en el extracto 2.9 vemos que una vez que M resaltó la importancia de “sacar” esas experiencias dolorosas argumentando que si no se hacía podía terminar “pagándolo” el bebé, S6, quien al principio del extracto había mencionado que su esposo *sí le había ayudado* luego del parto, narró una historia sobre un embarazo no deseado que tuvo un desenlace feliz (el cual mitigaba la revelación de que no quería a la niña durante el embarazo). Sólo después de ese primer escalamiento dramático fue que S2 contó su historia de la “depresión posparto” y la revelación aún más seria del “intento de suicidio y de matar a la niña”, que tuvo también un final feliz igual al de la historia de S6.

Por otro lado, es notorio que las mujeres pasaron por alto el tópico de la prevención propuesto por M. En el extracto 2.9, sólo S3 lo retomó para *justificar por qué no lo había hecho* y luego refirió la forma en que su esposo la ayudaba (lo cual podría verse como un desafío al reclamo hecho en el extracto previo por S2 y S5). Fue precisamente este contraste el que sirvió como base para la intervención de M diciendo que tal vez eso haría sentir mal a S2 y dio pie a que ésta ampliara su narración. Además, las narraciones de S6 y S2 en el extracto 2.9 en cierto sentido desafiaban, y no únicamente en forma implícita (recordar la intervención de S6 cuando dijo que “*al hijo que más deseas...*”), la afirmación de M de la importancia de traer al mundo hijos deseados. Así, hay varios indicios de que en efecto había divergencia y a veces *tensión* entre la perspectiva de M y la de algunas de las mujeres (tensión que en la modalidad anterior de producción de las sesiones simplemente no se manifestó).

El “intercambio de experiencias” tomó, así, una forma particular. Algunas de las mujeres narraron historias que compartían tópicos generales (el apoyo recibido o no luego del parto, revelación de sentimientos de rechazo hacia un embarazo), aunque en sentido estricto esos tópicos no se elaboraron colectivamente. Como si las mujeres hubieran tratado de aprovechar la oportunidad más bien para “desahogarse”, como lo sugirió M, más que para reflexionar qué alternativas había, en su propia experiencia, para ofrecer a las demás o para retomar de ellas. Esto fue correlativo con el tipo de intervenciones de M, que no inducían la reflexión colectiva a partir de las narraciones, sino que se dedicó a

formular sugerencias relacionadas con cada uno de los tópicos que iba emergiendo en la interacción. Así, tanto la promotora como las mujeres contribuyeron a que el “intercambio de experiencias” se construyera como ocasión para hablar de tópicos comunes más que para realizar una reflexión colectiva sobre algunos de ellos.

Coates (1996) dice que las mujeres crean un mundo compartido mediante sus narraciones. El análisis del modo como se configuró el “intercambio de experiencias” en esta sesión (donde no se trataba de una reunión informal de un grupo de amigas, como en el estudio de Coates) sugiere una perspectiva más compleja. Por un lado, no hubo indicios de que las narraciones hubieran sido compartidas antes, pues ninguna de las historias se contó en colaboración. Por otro, las narraciones no se elaboraron colectivamente (por ejemplo, como intercambios sobre resultados alternativos, a partir de la formulación de una situación problema (Ervin-Tripp, 1997), ya que sólo participaron unas cuantas mujeres en el intercambio, elaborando cada una de ellas su propia narración recursivamente.<sup>78</sup> Por último, aunque estas narraciones podrían haber sido el punto de partida para empezar a crear tal mundo compartido, no volví a ser testigo de que se trajeran a colación en alguna de las sesiones posteriores (lo cual, por supuesto, no excluye que hayan podido contribuir a crear relaciones de amistad entre algunas de las mujeres *fuera* de las sesiones, pero ese es un asunto tangencial a la conformación de este grupo como una comunidad de práctica). M contribuyó a este proceso porque la idea que tenía de su papel se centraba en la exposición de información y la formulación de sugerencias, y porque ubicó (mediante la categoría social de “desahogarse”) el papel de las narraciones como tangencial al desarrollo de la sesión. En vez de entretenerse con el saber especializado, las narraciones de las mujeres terminaron desplazando la “planeación” de la promotora.

El “intercambio de experiencias” mediante este tipo de narraciones tampoco se ajustaba a la pretensión institucional de que por esa vía se identificaran aspectos de las prácticas de crianza que debían cambiarse y colectivamente se elaboraran las alternativas de transformación. Dicho en pocas palabras, estas narraciones parecían no tener funciones inherentes que cumplir en la interacción sino que su papel sólo puede

---

<sup>78</sup> Si recordamos lo que ocurrió en la sesión en que se jugó el “Maratón” (ver páginas 111-112) y lo consideramos junto con las características de la interacción que acabo de analizar, es interesante constatar que en ambas ocasiones sólo hubo participación de unas pocas mujeres. Ni el marco de actividad en la primera ni la legitimación dada por M a contar lo que “traían dentro” en la última bastaron para involucrar a *la mayoría* de las asistentes. Este me parece un indicio importante sobre el tipo de relación existente entre la promotora y las mujeres así como entre éstas, sobre el que volveré más adelante.

entenderse si las situamos dentro del *proyecto en la práctica* que se estaba conformando en este grupo.

### **2.2.2.3 “Intercambio de experiencias”, organización de la sesión y papel de la promotora**

En ninguna sesión posterior volvió a ocurrir algo semejante a lo que acabo de analizar. De manera más precisa, no volvió a tener lugar esta forma de interacción que abría el terreno para que las mujeres narraran sus experiencias personales introduciendo tópicos que terminaban desplazando completamente la “planeación” de la promotora. Si consideramos lo que ocurrió en esa sesión desde la perspectiva de la ‘estructura canónica’ de la sesión (apertura, desarrollo y cierre), es posible señalar algunas otras características de este modo de producción de las sesiones.

Ya dije antes que ninguna de las promotoras seguía al pie de la letra las prescripciones del *Manual* en la “planeación” de las sesiones. En una sección anterior he mostrado que las sugerencias estaban presentes a lo largo de toda la sesión y no sólo en el “cierre”, igual que las exposiciones ocurrían no sólo en la “apertura” o el “desarrollo”. Aún con esta salvedad, me parece necesario señalar que en la sesión que estoy analizando, la parte sustantiva (equivalente al “desarrollo”) ocurrió primero, mientras que la lectura de las preguntas de la *Guía* (que formalmente sería parte central de la “apertura”) ocurrió a continuación y para interrumpir aquélla. Debido a que los tópicos emergentes de las mujeres hicieron a un lado la “planeación” de M, no hubo continuidad entre las sugerencias enunciadas en el “cierre” y los contenidos de las otras dos partes de la sesión.

Bajo estas circunstancias, en que M no pudo exponer información ni dirigir el abordaje de los tópicos, la *formulación de sugerencias sobre los tópicos que emergieron* en la interacción terminó siendo la manera de preservar la especificidad de su papel en la sesión. Aunque a primera vista esto parecería ser un resultado puramente circunstancial, luego se verá que es un aspecto importante de la manera como se *redefinió el papel de la promotora* dentro del *proyecto* ‘manejo de información para sensibilizarse’. En cierto sentido, esta segunda modalidad de producción de las sesiones era un obstáculo para que la promotora desplegara su identidad en la práctica como alguien que ‘sabía sobre los temas’ y, por ello, la enfrentaba con la necesidad de ensayar otra manera de conducir las sesiones.

### **2.2.3 Producción de las sesiones: incorporación de las “técnicas”, participación de las mujeres y predominio de las sugerencias**

La última modalidad de producción de las sesiones que voy a exponer se construyó a lo largo del resto del trabajo de campo en esta localidad (sesiones 4 a 10, de mediados de octubre de 2001 a mediados de febrero de 2002).

El análisis de la sección precedente mostró que el intento de M por incorporar a la sesión el “intercambio de experiencias” había inducido una gran reestructuración en la forma usual como se producían; no sólo se había visto anulada su “planeación” sino que su propio papel se había visto notablemente modificado (dejando de conducirla y siguiendo las iniciativas de las mujeres) y limitado (a formular sugerencias relacionadas con los tópicos emergentes, sin hacer exposiciones de información). De esta manera, M enfrentaba tanto la demanda institucional de cambiar la forma de trabajo en la que era competente como los efectos totalmente imprevistos del intento que hizo por incorporar el “intercambio de experiencias” a las sesiones.

Ahora voy a mostrar que la última modalidad de producción de las sesiones que se construyó en esta localidad, consistió en diversos intentos de equilibrar la pericia de M para contribuir a producir una sesión basada en la exposición de información y la formulación de sugerencias, con la incorporación de otras “técnicas” que dieran oportunidad para una mayor participación de las mujeres pero ‘manteniendo a raya’ sus narraciones.

En términos generales, *no se constituyó una manera estable* (en el sentido de un patrón) de producir las sesiones siguientes sino que cada una de éstas podría verse como una *negociación de facto* entre la pericia de la promotora, el nuevo lineamiento institucional y la iniciativa que empezaron a tomar las mujeres para introducir sus preocupaciones e intereses en el curso de las sesiones (muy probablemente a partir de la experiencia en la tercera). El énfasis analítico está puesto, de nueva cuenta, en el proceso más que en la caracterización de un (supuesto) estado estable, sin pasar por alto las tensiones que acompañaban a este modo de producción de las sesiones.

En un intento de trazar las tendencias identificables en este proceso, diría que inicialmente M regresó al modo de conducir que dominaba, al mismo tiempo que empezó a incorporar algunas “técnicas”, pero sus despliegues de conocimiento especializado durante las exposiciones de información indujeron preguntas que a veces no podía responder. Además, las mujeres se mostraron más diestras y confiadas para introducir sus preocupaciones e intereses durante los intercambios, incluso en actividades que

parecían rutinarias, y a mantenerlos a lo largo de la sesión, así como a expresar y sostener (en forma vehemente a veces) perspectivas distintas a las de la promotora o sus compañeras.

Al mismo tiempo, las exposiciones de información por parte de M se fueron reduciendo, en cantidad y en extensión, pero sin llegar a desaparecer, mientras iba aumentando la cantidad de “técnicas” en las sesiones. Correlativamente a la disminución de la exposición de información y al aumento de las “técnicas” en las sesiones, se acentuó la formulación de sugerencias como el aspecto clave del papel de M y se volvió borrosa la “planeación” de las sesiones; es decir, se volvió más laxa la coherencia temática entre el conjunto de actividades que conformaban una sesión, al mismo tiempo que surgió una coherencia basada en las sugerencias, que denominé ‘pragmática’. El aumento de las “técnicas” también se asoció con una disminución en las intervenciones en que las mujeres narraban experiencias de sus vidas.

A continuación examinaré con más detalle las características de esta última modalidad de producción de las sesiones y presentaré los argumentos con base en los cuales sostengo que las mismas pueden entenderse si las enfocamos desde la perspectiva del *proyecto* ‘manejo de información para sensibilizarse’.

### **2.2.3.1 Primer intento: retorno parcial a la ‘planeación temática’, combinada con la incorporación de “técnicas”**

Después de lo ocurrido en la tercera sesión, M retornó en la siguiente a su forma de trabajo inicial (preguntas de información conocida, preguntas que ella misma respondía, exposición de información nueva, etc.) y de esta manera hizo la “apertura” de esa sesión, abordando la composición de las vacunas, las reacciones que producían en los niños, la relación entre éstas y la producción de anticuerpos, y la necesidad de aplicación de “refuerzos”. Cuando terminó su exposición preguntó si a los niños les faltaba alguna vacuna y una de las mujeres introdujo un foco tópico distinto, señalando que en ocasiones en las instituciones de salud públicas “*no tenían las vacunas*”. Aunque M trató de conectar dicha preocupación con su exposición previa (señalando la importancia de no desistir porque luego de un tiempo se terminaba el efecto de una dosis), la mujer insistió en que la “traían dando vueltas”. M reiteró su recomendación de no cejar, agregando que si se perdían las defensas, a la larga era peor (ASM4: 3). En ese momento, nadie más retomó el aspecto tópico emergente.

Luego, un poco más adelante, también dentro de la “apertura”, M realizó un despliegue de conocimiento especializado, a raíz de que una de las mujeres estaba confundiendo la prueba del tamiz neonatal con una vacuna. Algunas de las mujeres sabían que la prueba referida no era una vacuna y al menos una sabía la finalidad de la misma. M aprovechó esta oportunidad para exponer información nueva (claramente especializada, que no aparecía en los materiales del programa) y para hacer una corrección, señalando la diferencia entre “sacar sangre” y “hacer una punción”, como se ve en el fragmento que sigue:

**Extracto 2.10 (ASM4: 3)**

*M dice que esa prueba [tamiz neonatal] antes no era obligatoria, que además de la detección del síndrome [de Down] es para ver si la hipófisis funciona bien, que ésta está relacionada con los casos de enanismo pero que se puede corregir con medicamentos, y repite que no es una vacuna.*

*I dice que les sacan sangre del talón.*

*M dice que les hacen una punción, que no les sacan sangre con una jeringa, y toman una sola gota de muestra.*

Hasta este punto, M parecía estar conduciendo la sesión como lo había hecho en las dos primeras. Sin embargo, cuando a continuación empezó el trabajo con la *Guía*, las mujeres reintrodujeron el asunto del mal servicio de las instituciones de salud pública (no solamente el tópico previo de la falta de vacunas sino también el adicional de los malos tratos). En esta ocasión M reconoció que el reclamo era válido, en vez de sólo reiterar la sugerencia de que había que “*insistir por el bien de los niños*” (ASM4: 4).

Luego, en una parte posterior de la sesión, en que iba a hacer una exposición sobre las vacunas que conforman el esquema básico (usando un cuadro que ella había elaborado), M realizó un nuevo despliegue de conocimiento con respecto a las vacunas que se habían agregado al mismo (hepatitis b, parotiditis) y las razones de ello (presencia en el “smog” de “partículas suspendidas”) (ASM4: 6). Este nuevo despliegue de conocimiento fue seguido por preguntas de las mujeres que parecían dar por supuesto que M respondería a cualquier duda que se les ocurriera. Esto produjo un resultado paradójico: *al actuar como si M pudiera responder cualquiera de sus dudas, hicieron preguntas que en ocasiones no pudo responder* (e incluso tuvo que reconocerlo explícitamente). Con sus preguntas, las mujeres introdujeron, de nuevo, otros tópicos en la interacción, además de que establecieron un diálogo entre ellas y una narró una de sus experiencias. El fragmento que sigue muestra cómo se desarrolló esta interacción:

### **Extracto 2.11 (ASM4: 6)**

*M dice que van a ver las principales enfermedades [se refiere a las secuelas de enfermedades que pueden evitarse mediante las vacunas, las cuales estaban escritas en un cartel elaborado por ella en forma de tabla], (...) luego pregunta si conocen alguna persona que haya sufrido alguna de esas enfermedades.*

*V: una tía, la polio.*

*Ai: un amigo igual.*

*Iv dice que a ella no le pusieron todas las vacunas.*

*Mi pregunta qué pasa con las personas a quienes no les quedaron cicatrices [de las vacunas].*

*M dice que habría que ver, porque a todas las personas les quedan.*

*Ar dice que no se la pusieron [respondiendo a la pregunta de Mi].*

*Iv dice que a ella en ocasiones le duelen mucho los huesos.*

*Ar dice que es porque está descalcificada.*

*M dice que por eso les preguntó, para que no lo dejen pasar.*

*Ai dice que le pusieron inyecciones en los pies porque se estaba desangrando durante el parto.*

*M dice que tal vez no fueron vacunas.*

*Luego hay varios comentarios simultáneos sobre el caso de Ai.*

*M dice a Iv que averigüe cuáles vacunas le aplicaron y cuáles le faltaron.*

*Ai dice que ella preguntó de las inyecciones que le pusieron y eran para detener la hemorragia, pero desde entonces le duele mucho, en ocasiones, el lugar donde la inyectaron.*

*M le dice que investigue qué le pusieron y le informe a su médico...*

*Ai interrumpe y agrega otros detalles sobre su caso.*

*M dice que tal vez le lastimaron el nervio ciático y le sugiere que vaya al médico.*

*Ar pregunta si en el caso de Iv es posible que le pongan la vacuna faltante.*

*Iv comenta que le dijeron que no era posible, que debía tomar mucho calcio.*

*M dice que tendría que averiguar con los médicos, que vaya a los hospitales de gobierno aunque la traigan a vueltas.*

*Iv pregunta si hay una prueba para saber qué vacunas tiene una persona.*

*M dice que cada vacuna deja una cicatriz y los médicos saben en cada caso.*

*Iv dice que no todas las vacunas dejan cicatriz.*

*M dice que va a investigar en el Centro de Salud...*

En este fragmento, mientras M preguntó si conocían personas que mostraran las secuelas de la falta de alguna de las vacunas, lo que le serviría de entrada para su exposición, Iv, Mi y Ar introdujeron nuevos tópicos (no le habían puesto todas las vacunas; qué pasaba a las personas a quienes no les quedan las cicatrices de las vacunas; si era posible poner una vacuna faltante a un adulto), que dieron lugar a diálogos y elaboraciones *entre las mujeres* y a la narración por Ai de una experiencia personal (incluso interrumpiendo a M para agregar detalles). Aunque M sugirió a las mujeres cómo podrían aclarar sus dudas, y en el caso de la pregunta de Ai (sobre el dolor de pies en el lugar donde le pusieron inyecciones) incluso propuso una explicación, al final

de la secuencia Iv retomó el tópico de la falta de una vacuna y la formuló como pregunta (“*si había una prueba para saber...*”). M le respondió usando un argumento (“*cada vacuna deja una cicatriz*”) que al principio de la secuencia había motivado una pregunta de Mi que lo ponía en duda implícitamente. Iv rechazó abiertamente tal argumento y M dijo que iba a investigarlo.

Esta secuencia es similar en ciertos aspectos a algunas de las que ocurrieron en la sesión 3, pero ahora las mujeres *se refirieron a sus experiencias como base para plantear preguntas* a M, e incluso para poner en duda afirmaciones de ésta, y no para “desahogarse”. De nuevo encontramos a algunas de las mujeres elaborando sus tópicos en forma paralela a lo largo de sus intervenciones, mientras que otras retomaban alguno de los tópicos y contribuían a su elaboración. A lo largo de la secuencia se invirtió la relación I-R-E y M pasó a ser quien respondía a las preguntas que le planteaban las mujeres. Sus últimas intervenciones remitían a las mujeres a los médicos para que aclararan sus dudas, lo cual implicaba reconocer que *no podía responderlas*, pero, no obstante, seguían siendo *sugerencias*.

Después de esto, en la exposición, M sólo mencionó de manera muy rápida la información que estaba contenida en su cuadro, pero las mujeres volvieron a plantearle preguntas – ahora relativas a por qué no se contagiaban personas que estaban en contacto con alguien enfermo, mientras que personas que se cuidaban mucho sí se enfermaban – que M intentó responder de diversas maneras pero sin convencer a las mujeres. (ASM4: 7)

En suma, cuando parecía que M estaba en vías de reestablecer algo parecido a su forma de conducción inicial, de nueva cuenta *la experiencia de las mujeres irrumpió* en el curso de la interacción (aunque ahora no en todos los casos a través de narraciones) e hizo que no sólo su “planeación” se hiciera parcialmente de lado sino que la hizo reconocer abiertamente que no podía responder a alguna de las preguntas, lo cual era una situación que, como se recordará, ella trataba de evitar (*supra*: 91).

Por último, cuando al final de la sesión M pidió que se organizaran en equipos para hacer una representación sobre lo que pasaba cuando les ponían vacunas a los niños, con la finalidad de que sintieran “lo que sienten los niños”, uno de los equipos hizo más énfasis en el carácter burocrático del servicio y en el mal trato por parte del personal de las instituciones de salud; es decir, retomó otra vez el tópico que se había planteado casi desde el principio de la sesión y que había surgido en el momento en que se trabajó con la *Guía*.

He comentado con detalle algunas características del modo como se produjo la cuarta sesión porque muestran los intentos de M por reestablecer un modo de conducir en el que era diestra (y confirmaba su identidad de “maestra”), así como los resultados imprevistos a los que dieron lugar. Por un lado, las mujeres se mostraron más hábiles para introducir sus preocupaciones (que de nuevo resultaron divergentes de la “planeación” de M), mantenerlas a lo largo de la sesión e incluso sostener posturas opuestas a las de ella en ciertos tópicos. Por otro lado, los despliegues de conocimiento especializado de M, que en cierto sentido constituían una *forma acentuada de su estrategia expositiva*, desencadenaron preguntas que también *desbordaron la “planeación” y la llevaron a reconocer que no podía responderlas*. Finalmente, es interesante que fuera en momentos de divergencia como estos que surgió, si bien de manera incipiente, un verdadero “intercambio de experiencias” entre las mujeres (ver particularmente extracto 2.11), el cual no pudo continuarse porque M lo interrumpió para continuar con la siguiente actividad planeada.

En cuanto a la incorporación de las “técnicas” en esta sesión, la primera fue elaborar un cartel informativo y uno de invitación a la próxima campaña de vacunación, mientras que la segunda (la representación) se planteó con una finalidad poco clara: “sentir lo que sienten los niños cuando les ponen las vacunas”. Vale la pena señalar que las mujeres que trataron de hacer la representación según la consigna de M, la hicieron muy rápido y se notaban apenadas, mientras que las mujeres que retomaron el tópico del mal servicio del sistema de salud público lo hicieron no sólo con más detalles y de modo más realista sino sin pena (ASM4: 7). Es decir, que aquí también hubo divergencia entre el sentido de la actividad como la propuso M y la manera como fue asumida por uno de los equipos, pero esta divergencia no se manifestó en forma de desacuerdo o tensión.

En suma, vale la pena resaltar que el intento de M por regresar a su forma de trabajo inicial *ya no funcionó* como lo había hecho en las primeras dos sesiones, sobre todo porque las mujeres asumieron un *papel más activo* en la sesión (introduciendo y sosteniendo sus intereses o preocupaciones a lo largo de ésta), que, de nueva cuenta, no lograron entretenerse del todo con la “planeación” de la promotora. Además, y esto es aún más significativo en mi opinión, porque ante los despliegues de conocimiento especializado por M, las mujeres parecen haber asumido que ésta podría responder a cualquier pregunta (= manejar la información) que en ese momento se les ocurriera sobre tópicos que tenían relación con el “tema” de la sesión pero que, por supuesto, M no había previsto. Esto no sólo muestra el carácter *irreversible* del proceso que estoy analizando

sino también que la identidad de M como alguien que ‘manejaba información’ podía conducirla a dificultades cuando se concentraba en exponer contenidos informativos.

### **2.2.3.2 Segundo intento: cambio a una ‘planeación pragmática’**

A partir de la quinta sesión, las “demostraciones” estuvieron presentes en la mayor parte de ellas, igual que las que denominé *sugerencias prefabricadas* (sugerencias preestablecidas por el programa o elaboradas por la promotora, que se enunciaban *como fórmulas* y rompiendo el contexto discursivo de una interacción en curso), mientras que *la exposición de información se redujo a pequeños ítems* que se presentaban, por lo general, *junto con una o más sugerencias* y en ocasiones *dentro de alguna “demostración”*. Lo que en las primeras sesiones había sido una “planeación” centrada en información sobre los temas, progresivamente fue sustituida por una centrada en una *combinación de actividades asociadas con sugerencias*, que denominé *pragmática* para resaltar el contraste con el énfasis en *contenidos informativos con base en los cuales se formulaban sugerencias* (o que las llevaban implícitas). En cierto sentido se trataba de un cambio de balance; mientras al principio las sugerencias se basaban o se incorporaban en la exposición de información, en la ‘planeación pragmática’ eran las sugerencias las que constituían el marco dentro del que se exponía la información (en ítems más pequeños).

Inicialmente me pareció que estas sesiones se habían vuelto desordenadas, pero luego pude entender que se trataba de una lógica diferente. La impresión de desorden fue producida por el contraste con la lógica de la ‘planeación temática’ y porque la ‘pragmática’ admitía fácilmente deslizamientos tópicos (Linell, 1998) que producían una gran heterogeneidad de tópicos a lo largo de las sesiones.

Esta forma de producción de las sesiones empezó a ocurrir en la sesión 5, pero a raíz de una actividad propuesta por M surgió una polémica imprevista sobre un tópico diferente y el resto de la sesión se desarticuló. En la sesión 6 ocurrió de manera más marcada aunque, al parecer debido a la presencia de la supervisora en la sesión, M realizó un despliegue de conocimiento especializado que, de nuevo, desencadenó preguntas que no pudo responder. En las sesiones restantes (7-10), apareció de manera más nítida, aunque ocasionalmente hubo momentos más orientados hacia la exposición. Otra característica de estas sesiones fue que los deslizamientos tópicos fueron los únicos momentos en los que se observó la elaboración de algunos tópicos en colaboración, no

sólo entre las mujeres sino también con la promotora, pero fueron pocos y breves, como mostraré más abajo.

A continuación presentaré algunos ejemplos de esta última manera de producir las sesiones, examinando algunos detalles que permitirán profundizar y ampliar los análisis anteriores y que servirán como base para completar la perspectiva del proceso que ocurrió en este grupo.

Primero mostraré un ejemplo inicial (sesión 5) de esta forma de producción de las sesiones y luego lo compararé con uno de las últimas para resaltar, por contraste, la manera como se fue desarrollando. En términos generales, quiero mostrar que M empezó a hacer una “planeación” diferente, ya no basada en la presentación de información sino orientada hacia las sugerencias (como lo evidenciaban los materiales que llevaba a las sesiones y las solicitudes que hacía a algunas mujeres para que comentaran ciertas experiencias específicas). Aunque este cambio tuvo consecuencias visibles en que casi desaparecieron las exposiciones como las que vimos anteriormente, se preservaron algunas características de *la naturaleza* de la relación de M con las mujeres y con el conocimiento especializado. El fragmento que sigue es del inicio de la sesión 5, cuyo tema era “los sentidos”:

**Extracto 2.12 (ASM5: 1-2)**

*M pregunta para qué creen que sean importantes los sentidos en el desarrollo de los niños.*

*Ar dice que para conocer.*

*M dice que para conocer el medio, luego pregunta a Ai cómo estimula los sentidos de los niños.*

*Ai dice que dándoles el pecho y que si veían una sombra movían los ojos.*

*M pregunta quiénes les dieron mamila y pecho a los niños.*

*Una mujer levanta la mano.*

*M pregunta quién de los niños no ha querido el pecho.*

*Dos mujeres levantan la mano.*

*I dice que es porque ya estaban acostumbrados al biberón.*

*M dice que cuando se les da ambos [biberón y pecho] los niños los distinguen, luego pregunta de qué otra manera los estimulan [a los niños], toma una de las “láminas” [la que lleva precisamente el subtítulo “los sentidos”], pasa a mostrarla brevemente a las personas y luego pregunta qué observaron.*

*Ai dice que cuando se les pone el carrusel se quedan oyendo.*

*El hombre [esposo de Ai] dice en tono de broma que también cuando les gritan.*

*Ai dice que su niña se quedaba quieta con el carrusel.*

*M pregunta quiénes les han cantado a los niños.<sup>79</sup>*

---

<sup>79</sup> Uno de los dibujos de la lámina mostrada por M representaba, precisamente, a un hombre cantando a un bebé que se encontraba acostado en una cama. (*Láminas del Desarrollo Infantil*, Lámina 2: Crecimiento/Los sentidos)

*Cuatro señoras levantan la mano.*

*M dice que cuando se les empieza a hablar se ejercita su oído; luego pregunta si conocen casos de niños que no escuchan.*

*Algunas señoras dicen que sí.*

*M pregunta a qué edad se dieron cuenta los padres [de esos niños] de eso [=que no escuchaban].*

*H comenta de un niño que no veía con un ojo y se dieron cuenta hasta los 9 años.*

*M: ¿Qué pasaba con esos niños, qué faltó?*

*Ai dice que estimulación.*

*M pregunta qué más (silencio) y dice que atención médica, pregunta cómo se hubieran dado cuenta [los padres].*

*Una de las señoras dice que moviéndoles unas llaves.*

➔ *M [como demostración] carga a la hija de Mi, se aleja un poco y pide a Mi que le hable a la niña.*

*Cuando Mi lo hace, la niña voltea a verla. M devuelve la niña con su mamá.*

*M dice que mediante cosas pequeñas podemos darnos cuenta que no escucha, por ejemplo si se cae un objeto, pone el ejemplo de un niño cuyos padres se dieron cuenta que no oía hasta que tenía un año.*

*Iv platica otro caso de un niño que al principio sí oía pero después dejó de escuchar porque tuvo una enfermedad.*

*M: nosotros somos los que estamos con ellos, aunque otras personas puedan hacerlo también, ¿cómo los vamos a estimular?, hoy ya existen muchos juguetes que nos pueden ayudar [muestra un pequeño piano electrónico], a veces hay juguetes que no son caros y podemos estimular con ellos el desarrollo del niño.*

*M dice que ahora pasan al tacto y pide a Iv que platique su experiencia.*

*Iv cuenta que su hija se asomaba al barandal de la cuna y ella le decía que se iba a caer, pero que la niña no sabía qué era ‘te vas a pegar’ y lo seguía haciendo, hasta que en una ocasión la sostuvo de la ropa y la empujó, así fue como la niña aprendió.*

*M dice que Iv no la dejó caer, pero que hay padres que dejan que los niños se quemen para que aprendan a no tocar el fuego.*

➔ *M [como demostración] toma de la mano a uno de los niños y lo acerca hacia la mesa, enciende un encendedor y se lo muestra, cuando el niño acerca su mano ella le dice “no, está caliente” al mismo tiempo que lo apaga y lo aleja para que no lo toque. Luego dice que, volviendo a lo que contó Iv, cómo va a saber el niño lo que es caliente y frío, que tal vez si la mamila está caliente no la va a tomar pero que si le decimos que está caliente entonces va a aprender, reitera que hay que ver cómo se les va a estimular.*

En el fragmento vemos que M *no expuso como lo hacía antes*, sino que prácticamente desde el principio se orientó hacia la forma como se “estimaban” los sentidos. Sus preguntas indujeron intervenciones de las mujeres que le permitieron enunciar ítems de información breves (comparativamente con las sesiones iniciales: los niños distinguen el pecho y el biberón si se les dan ambos; cuando les hablamos, los niños ejercitan su oído) y luego la función preventiva de la “estimulación”. Ésta dio paso a

una “demostración” (que ejemplificaba lo que luego dijo explícitamente: “*mediante cosas pequeñas...*”) y a la formulación de una sugerencia muy específica (“*hay juguetes que no son caros y podemos estimular con ellos...*”) con la que cerró esa secuencia, antes de pasar al sentido del tacto. Al final, la solicitud a Iv para que platicara su experiencia, lo mismo que la “demostración” que siguió, se usaron para apoyar su afirmación de que los niños sólo van a aprender lo que es caliente y frío si les decimos (y no por la mera experiencia directa de la temperatura; por eso en su ejemplo hipotético distinguió entre no tomar la mamila porque estaba caliente y aprender que estaba caliente).

En ambas secuencias, las experiencias de las personas se tomaron en cuenta en la medida en que permitían a M formular/ejemplificar las sugerencias que ahora organizaban su planeación. Es decir, las experiencias de las personas *no interesaban por sí mismas* sino *como apoyo para las cuestiones que ella quería resaltar* (y por ello M no pedía que se comentaran con más detalle). Este tipo de relación con las experiencias, *instrumental* respecto de esta forma de planeación, ayuda a entender que M pasara por alto las intervenciones de Ai de que su hija se quedaba quieta al oír el carrusel y que el ejemplo de la experiencia de Iv (que, en sentido estricto, no tenía que ver con el tacto) sólo le sirviera como ilustración de que igual que en ese caso Iv no dejó que la niña se cayera, en su “demostración” ella no dejó que el niño se quemara. Por eso aunque varias de sus preguntas *pedían* referencia a las experiencias, *no inducían* que éstas se presentaran con más detalle, o en los casos en que incluían detalles que no eran útiles para la cuestión que quería destacar, los pasara por alto.

*Las experiencias eran una ejemplificación de, o un pretexto para, las sugerencias o las “demostraciones”* (las cuales, como argumentaré luego, eran un tipo particular de sugerencia). Con todo, se trataba de una nueva manera de *poner en relación* algunos de los contenidos ofrecidos por el programa con las experiencias de las mujeres, que además *no* daba lugar a que estas últimas *desplazaran* su “planeación”, como ocurrió antes. Las experiencias quedaban subsumidas dentro de la sugerencia y no eran el punto de partida para una elaboración ulterior. Esto es un indicio de que lo importante para M parecía ser presentar la “información”, ahora a través de, o en la forma de, sugerencias.

Interpreto esta tipo de relación de M con las experiencias de las mujeres como indicio de que su modo previo de conducir las sesiones, en el que era diestra, *continuaba orientando* (aunque ahora transformado) su manera de trabajar, y *no como indicio de falta de interés personal en las experiencias de las mujeres ni como un intento deliberado de impedir que las refirieran con detalles*. Aunque parezca superfluo, es necesario resaltar

que este modo de producción de las sesiones implicaba una mayor participación de las mujeres refiriendo sus experiencias.

En estas sesiones la exposición de información no organizó ya su “planeación”, sino la formulación de sugerencias. En el extracto anterior, una evidencia central de que *éstas se habían planeado* era que M había llevado el piano de juguete *ex profeso* (el que usó luego en otra “demostración”) y que había elegido la narración de Iv (que ésta le había comentado en otro momento) para incluirla como ejemplo en el abordaje del sentido del tacto. Esta manera de abrir el terreno para que las mujeres hablaran de sus experiencias, al mismo tiempo las mantenía ‘cercadas’ dentro de su “planeación”.<sup>80</sup> Sin embargo, veremos más adelante que también en esta modalidad de producción de las sesiones se abrió, de manera imprevista, otro espacio para el intercambio de experiencias, en el que incluso ocurrió la elaboración conjunta de algunos tópicos emergentes.

El segundo ejemplo de este modo de producción de las sesiones usando una ‘planeación pragmática’ proviene del comienzo de la sesión 9, cuyo tema era “juego simbólico”.

#### **Extracto 2.13 (ASM9: 1)**

*M inicia la sesión preguntando qué tema habían quedado para hoy.*

*Las señoras dicen que juego simbólico.*

*M pregunta a qué creen que se refiere.*

*Silencio durante algunos segundos.*

*M dice que los juegos industrializados han desplazado a los juegos tradicionales, pregunta a cada una de las personas a qué jugaban cuando eran chicos.*

*Cada una va diciendo, sucesivamente [pero no alcanzo a registrarlo].*

*M dice que antes jugaban con manos, pies e imaginación, pero ahora los niños ya no saben los juegos de antes; menciona ejemplos de éstos. Pregunta por qué relaciona los juguetes con eso y ella misma responde que antes usaban más la imaginación para tratar de ser mejores, por ejemplo jugando a Miss Universo y otros juegos. (...)*

*M dice que es importante estimular ese tipo de juegos [tradicionales] porque desarrollan la creatividad y la inteligencia, que no tiene chiste que el niño sólo apriete un botón hasta que descomponen el aparato y aunque parecen absortos no se entretienen. Luego pregunta con qué juguetes jugaban sus hijos.*

*Aí y su esposo dicen de su hija mayor algo que no escucho.*

---

<sup>80</sup> Como ejemplo adicional de esto, un poco más adelante M preguntó quiénes habían enseñado sonidos de animales a los niños; no le interesaba saber cuáles o cómo sino más bien preparar la formulación de la sugerencia de que no había que enseñarles a llamar “guau” al perro, “pío” al pollo, etc., sino que había que emplear “las palabras correctas” para que los niños conocieran su entorno “como es”. En esta interacción, algunas personas contaron, por ejemplo, sobre los sonidos que un niño producían cuando jugaba con vehículos o la imitación que otro hacía de las personas que pasaban vendiendo agua. M pasó por alto estos detalles de las experiencias referidas por las mujeres. (ASM5: 4)

*S dice que su hija con cubos.  
V dice que con carritos.  
Así continúan diciendo las demás personas.  
La mamá de M dice que jugaban con una escoba.  
M pregunta quiénes jugaban con una escoba.  
Varias personas levantan la mano.  
M dice que esa es una representación simbólica, pregunta por qué y responde que el niño juega a que es un jinete pero lo primero que hacemos es quitársela, el niño dice 'me corta la inspiración', nosotros lo vemos como seguridad pero le quitamos la imaginación, dice que sí hay que tener cuidado pero es importante que estimulemos su imaginación...*

En general, este fragmento confirma lo que señalé en el análisis del extracto anterior. En este ejemplo es aun más notoria la orientación 'pragmática' de la planeación porque la exposición de información nueva por parte de M (definición de juego simbólico, cambios en los juegos de los niños, ventajas supuestas de los juegos tradicionales sobre los juegos industrializados) se enmarcó dentro del planteamiento central: estimular los juegos tradicionales porque favorecen la imaginación.<sup>81</sup>

Así, puedo afirmar que hubo un cambio notorio en la manera como M hacía su "planeación" de las sesiones, cuyos aspectos más evidentes fueron: a) la disminución en las exposiciones de información (que no se intentaron siquiera en la forma como las realizó al principio) y b) que la exposición de información no jugaba ya el papel de hilo conductor en la organización de la "planeación". Con la 'planeación pragmática' aumentó el número de preguntas en las que M *pedía a las personas referir sus experiencias*, pero tales preguntas no daban lugar a que dichas experiencias se elaboraran con detalle, ni individual ni colectivamente, puesto que servían más bien como *ilustraciones de las sugerencias* o como *puntos de apoyo para las demostraciones*.

### **2.2.3.3 Segundo intento: el papel de las "demostraciones"**

Ahora bien, los dos extractos anteriores sólo nos muestran una parte de lo que ocurrió en las sesiones. El análisis queda incompleto si no examinamos con más detalle la incorporación de las "demostraciones" en las sesiones, así como los deslizamientos tópicos que tenían lugar al introducirse las 'sugerencias prefabricadas'. Aquí me enfocaré en las primeras y en la sección que sigue examinaré las segundas.

---

<sup>81</sup> De hecho, en el programa EINE parecía haber una 'cruzada' en contra de los juguetes electrónicos. A su vez, la recuperación de los juegos tradicionales era una especie de consigna que en algunos casos dio lugar a lo que llamé *sugerencias prefabricadas*. Vale la pena señalar aquí, sólo como indicio de la complejidad de las relaciones en juego alrededor de esta cuestión, que en la sesión 5, además del *piano*, M llevó otro *juego electrónico* que producía sonidos de animales cuando se presionaban teclas en las que aquéllos estaban dibujados. Igual que en el caso del piano, M *recomendó* su uso para estimular a los niños. (ASM5: 6)

M empezó a usar las “demostraciones” a partir de la sesión 5 y continuó haciéndolo hasta la octava. La sesión en la que más “demostraciones” realizó (seis en total) fue aquella en la que estuvo presente la supervisora (sesión 6).<sup>82</sup> Las dos que aparecen en el extracto 2.12 (marcadas por flechas) son, así, sus primeros ensayos para incorporar esta forma de trabajo en las sesiones. Si enfocamos nuestra atención en ellas, vemos que M las realizó sobre la marcha y en forma rápida, precisamente como *muestra* de las sugerencias que estaba planteando.

En este sentido, diría que estas “demostraciones” estaban integradas como apoyos de su “planeación” y en cierta forma constituían *sugerencias en acto*; no abrían oportunidades para comentarios adicionales sino que M las usaba como *muestra de lo que las personas podrían hacer* y como punto de apoyo para la enunciación de las sugerencias. Es también debido a esta característica que englobé la formulación de sugerencias y la realización de “demostraciones” como parte del *proyecto* ‘manejo de información para sensibilizarse’; porque ellas no eran el punto de partida para un “intercambio de experiencias” entre las participantes, en forma de una elaboración colectiva durante la sesión, sino más bien objeto de apropiación individual (que, en todo caso, cada persona usaría después y en otro lugar).

Las otras “demostraciones” que se realizaron en la sesión 5 y en las siguientes (6-8) – 13 en total, sin contar las del extracto 2.12 – tuvieron, en general, las mismas características; sólo en cuatro casos tenían la finalidad de mostrar lo que los niños de determinada edad eran capaces de realizar (eran *exhibiciones* de ítems de ‘información’) y, por tanto, no se tomaron como apoyo para formular alguna sugerencia ni eran en sí mismas ‘sugerencias en acto’. Así, la incorporación de las “demostraciones” formaba parte integral del cambio de la ‘planeación temática’ a la ‘pragmática’, es decir, de la construcción de una nueva forma de relación con las experiencias de las personas que no resultaba divergente de su “planeación”. Esto ayuda a entender que haya sido la actividad más frecuente en el conjunto de estas sesiones (aparte de las usuales, como la lectura/comentario de las preguntas de la *Guía*). Las “demostraciones”, como ‘sugerencias en acto’ que no propiciaban comentarios adicionales, *se engranaban bien dentro de la lógica del ‘manejo de información’ que las personas usarían “según su criterio”*.

---

<sup>82</sup> Fue también en esa sesión donde ocurrió *el único* despliegue de conocimiento especializado que realizó M bajo esta última modalidad de producción de las sesiones. Igual que ocurrió en la sesión 4 (ver arriba), tal despliegue de conocimiento indujo preguntas por parte de las mujeres que M no pudo responder.

Un indicio clave de esto se halla en dos “demostraciones” que, a primera vista, parecían incompletas. La primera es la última del extracto 2.12, la cual a todas luces *no* demostraba que el niño con quien M la había hecho hubiera aprendido que no debía acercar la mano hacia la llama. La segunda, que abrió la sesión 7, empezó con la afirmación de que el conocimiento del cuerpo por parte de los niños iba unido a que “tuvieran límites”, porque si los niños “*saben qué es su nariz y su boca, aprenden que nadie puede tocarlos*” (es decir, como protección contra el abuso sexual, que era una preocupación manifiesta, pero no escrita, en el programa). Con base en tal idea, M pidió a tres niños que pasaran a *identificar ciertas partes del cuerpo en sí mismos y en un dibujo* que había pegado en una cartulina; una vez que lo hicieron, comentó que esa era “*la importancia de que distinguieran lo de ellos y lo de los otros, lo suyo nadie debe tocarlo*” (ASM7: 2). En este último caso, había un salto entre las acciones demostradas por los niños y la conclusión enunciada por M a partir de ellas.<sup>83</sup>

Estas dos “demostraciones” se entienden mejor si *no las vemos como intentos de ofrecer una prueba empírica* de lo que M estaba sugiriendo, sino como *modelos que las personas podrían seguir con sus hijos* si se “sensibilizaban” sobre los asuntos que se trataban; es decir, como ‘sugerencias en acto’. Aunque parezca redundante, hay que señalar que siempre fue M quien hizo las demostraciones con los niños; era ella quien *presentaba* los modelos de conducta.

Así, las “demostraciones” fueron parte de las “técnicas” que conformaron este nuevo modo de producción de las sesiones y se incorporaron al *proyecto* ‘manejo de información para sensibilizarse’. Si bien M dejó de hacer exposiciones de información como las que realizaba al principio y sus preguntas pedían que las mujeres refirieran sus experiencias, éstas quedaban subsumidas por las sugerencias que M *enunciaba* o, cuando hacía “demostraciones”, *exhibía* para ellas.

#### **2.2.3.4 Los deslizamientos tópicos y las ‘sugerencias prefabricadas’**

Por último examinaré otra característica de este modo de producción de las sesiones, que a primera vista contribuía a producir la impresión de que éstas eran caóticas o desordenadas, como ya señalé. Se trataba de los deslizamientos tópicos que ocurrían en algunos momentos y que generalmente estaban orientados a la formulación de

---

<sup>83</sup> Vale la pena señalar, de paso, que esta forma de hacer la “apertura” muestra de manera patente el cambio hacia una ‘planeación pragmática’, es decir basada en sugerencias. En la sesión 10 ocurrió algo similar, cuando M dijo que los juegos de reglas ayudaban a que los niños no hicieran trampa o berrinches cuando perdían y como el niño “*debe aprender a aceptar lo bueno y lo malo [incluso si pierde a un ser querido]...si le enseñamos en el juego qué es perder, va a aceptarlo*” (ASM10: 2)

'sugerencias prefabricadas'. Estos deslizamientos se identificaban con cierta facilidad porque involucraban la introducción de un tópico sin relación con la "planeación" que había hecho la promotora, es decir con el *conjunto de sugerencias* que ahora articulaban el abordaje del "tema" en la sesión. En contraste con las "demostraciones", que requerían de cierta coherencia tópica y eran objeto de preparación, la introducción de 'sugerencias prefabricadas' implicaban una discontinuidad en el curso de la interacción, lo que sugiere que se decidían sobre la marcha.

Además, puesto que el cambio abrupto de tópico era introducido por la propia promotora (lo cual contrastaba en forma marcada con su tendencia previa a apearse a su planeación cuando era de naturaleza 'temática'), este es otro indicio de que el balance en su papel había cambiado de exponer información hacia la formulación de sugerencias.

Empezando en la sesión 5, hubo un total de *diez* secuencias de interacción que terminaron en la formulación de 'sugerencia prefabricadas' (a razón de 1 o 2 por sesión, excepto en la 10 donde no ocurrió ninguna). De ese total, *siete empezaron con un deslizamiento tópico*, dos se derivaron de "demostraciones" y la restante ocurrió dentro de la "apertura" de una sesión. En la nota 33 resumí una secuencia que terminó en una sugerencia prefabricada; como el tema de la sesión era "los sentidos" y la secuencia se inició con la pregunta de M de quiénes habían enseñado sonidos de animales a los niños, el deslizamiento tópico no fue evidente en primera instancia (puesto que podía verse como una posible forma de "estimular" el sentido del oído), pero el desarrollo de la interacción mostró que M no quería averiguar si las mujeres lo habían hecho y/o cómo, sino que le interesaba formular la sugerencia de que "*hay que enseñar las palabras correctas*" (ASM5: 4).

Otras de las sugerencias prefabricadas que se formularon fueron las siguientes: 1) "si los atendemos [= si les ponemos atención a los niños] descubrimos si hay problemas", 2) "con los sobrenombres a veces [otras personas] se aprovechan de ellos [= abusan de los niños]" (esta se repitió en dos sesiones sucesivas), 3) "jamás [llamar a los niños] por apodo", 4) "no es bueno besarlos y abrazarlos tanto porque otras personas pueden aprovecharse de eso", 5) "más vale calidad que cantidad" (refiriéndose al tiempo que los padres podían dedicar a sus hijos), 6) "aunque sea cinco minutos que les dediquen" (refiriéndose a lo mismo). De este conjunto, la tercera y las dos últimas ocurrieron con más frecuencia y, como ya señalé, siempre fueron enunciadas por la promotora. Hay dos cuestiones que quisiera resaltar sobre estas sugerencias que me parecen significativas

respecto de su incorporación dentro del *proyecto* 'manejo de información para sensibilizarse'.

La primera es que fue la promotora quien las enunció siempre, en contraste con lo que ocurrió en uno de los grupos "rurales" (EC) donde en muchas ocasiones fueron las mujeres quienes las traían a colación (aunque fueran inducidas por la promotora). La segunda es que estas sugerencias en ninguna ocasión fueron el punto de partida para una elaboración ulterior por parte de las mujeres. En otras palabras, parece como si *lo importante fuera enunciarlas* y que esto *fuera realizado por la promotora*. Me parece que estas dos características tienen una relación íntima con la idea de que las sesiones eran la ocasión para manejar "información" que las personas se llevarían para usarla posteriormente "según su criterio".

Me parece importante señalar también que estas sugerencias no aparecían en los materiales del programa (*Guía, Manual, Láminas*). Al parecer, una de las fuentes de donde provenían eran las capacitaciones, porque se empezaron a mencionar en las diferentes localidades en forma más o menos sincronizada, luego de los periodos de capacitación. Con todo, no fueron exactamente las mismas en todos los grupos, ni en todos se incorporaron a las sesiones de la misma manera o jugaron el mismo papel que en ASM (como se verá luego). Aunque no dispongo de información adicional para sustentarlo, es posible que algunas se retomaran de otras fuentes de información (que M solía consultar) o fueran generalizaciones empíricas que M hubiera derivado de las experiencias propias o de las otras mujeres. En cualquier caso, al margen de su proveniencia, el modo como M las incorporó a las sesiones fue el que describí.

Si vemos las 'sugerencias prefabricadas' como cosificaciones que provenían de diversas fuentes, puede resaltarse otra de sus particularidades. En el primer modo de producción de las sesiones se estableció una relación de yuxtaposición entre las sugerencias y las experiencias de las mujeres y tal tipo de relación *se mantuvo* en el modo de producción de las sesiones que analizo ahora, aunque se hubiera modificado la "planeación" al dejar de hacer exposiciones amplias de información y se solicitara con mayor frecuencia que las personas refirieran sus experiencias. *Ese tipo de vínculo era la manera como se negociaba (con tensiones) el papel de tales cosificaciones durante las sesiones*. Las 'sugerencias prefabricadas' eran, por así decir, el caso límite de tal vinculación, por la relación que llamé 'instrumental' entre las sugerencias y las experiencias. Como caso límite, iluminan la manera como se construía en la interacción

que las cosificaciones se *convirtieran* en “información” que se manejaba en las sesiones y las personas se llevaban para usarlas posteriormente “según su criterio”.

Supongo que la consigna institucional de reducir la “exposición de los temas” contribuyó en cierta medida a inducir esta mayor heterogeneidad de tópicos en las sesiones, en la medida en que el énfasis en el papel de las promotoras durante las mismas recayó en la formulación de sugerencias. Ahora bien, en ASM este cambio se articuló dentro de las vicisitudes del *proyecto* ‘manejo de información para sensibilizarse’ y se asoció a la reducción en la ocurrencia de exposiciones de información y al aumento en las “demostraciones” (que en conjunto definían el cambio de la ‘planeación temática’ a ‘pragmática’), manteniendo la idea central de poner a disposición de las personas (y en el caso particular de las ‘sugerencias prefabricadas’, *reiterar*) “información” que les podría servir para decidir qué hacer con sus hijos en otro momento y lugar.

Ahora examinaré un último aspecto de este modo de producción de las sesiones que vuelve a mostrar el papel activo que jugaban las mujeres y su sagacidad, pese a las limitaciones que sobre su participación imponía la ‘planeación pragmática’, para introducir sus preocupaciones en los intersticios que ésta les brindaba.

#### **2.2.3.5 Elaboración conjunta de tópicos emergentes**

Los deslizamientos tópicos fueron importantes no sólo como puntos de apoyo para reiterar sugerencias que M consideraba significativas, sino también por otra razón: fueron *las únicas ocasiones en que ocurrieron elaboraciones conjuntas de algún tópico* entre la promotora y las mujeres. Aunque esto sólo ocurrió dos ocasiones, en las sesiones 7 y 9, me parece importante señalarlo y analizarlo porque muestra el carácter dinámico del *proyecto en la práctica* que se constituyó en este grupo y, sobre todo, porque constituye el germen, inducido por la iniciativa de las mujeres, de una manera diferente de producir las sesiones que la que he analizado a lo largo del capítulo.

En los análisis a lo largo del capítulo he dicho que los modos de producción de las sesiones en este grupo involucraban construir relaciones de yuxtaposición entre los contenidos del programa (información y sugerencias) y las experiencias de las mujeres. Me parece significativo que los casos de elaboración conjunta de un tópico, que analizaré ahora, hayan ocurrido a partir de deslizamientos tópicos, precisamente porque éstos no formaban parte de la “planeación”, sino que surgían en el momento. Aunque en la mayor parte de las ocasiones los deslizamientos sirvieron como puntos de apoyo para introducir sugerencias preestablecidas, en estos dos casos las mujeres aprovecharon esos

momentos de relativa discontinuidad para *introducir otros tópicos y elaborarlos*, tanto entre ellas como con M. Aunque ésta continuó centrando su papel en la formulación de sugerencias, en estas ocasiones lo hizo a un lado y se dejó llevar por los tópicos emergentes, participando en un plano de mayor igualdad con las mujeres; por esto digo que era un germen de una manera diferente de producir las sesiones, inducido por la iniciativa de las mujeres.

El ejemplo que sigue ocurrió en la sesión 7, en el momento en que se trabajaba con las preguntas de la *Guía*; como señalé antes, el tema de la sesión era “conocimiento del cuerpo y límites”.

### **Extracto 2.14 (ASM7: 3)**

*M pide que lean la siguiente pregunta.*

*Lo hace An [“¿Sabes por qué [el niño] irá a la escuela cuando esté más grande?”]*

*An: para aprender.*

*Mi: para tener mayor conocimiento de lo que es.*

*M: hay veces que no podemos enseñarles.*

*S: a veces de chicos no quieren irse a la escuela.*

*An: son inseguros.*

*Mi dice que su hija mayor ya se quiere ir a la escuela, da un ejemplo de ello y dice que ella la hace que conviva con la gente.*

*M-S: ¿por qué lloran? [algunos niños en la escuela]*

*S: no sé.*

*M: tal vez no hay más niños [en su casa], no está acostumbrado a tratar con otros niños, tal vez tiene miedo a lo desconocido, a la maestra y a los niños, pero si sabe que va a jugar no le da miedo.*

*S comenta brevemente el caso de su sobrina, donde dice que ve muchos problemas [no capto los detalles, pero en general comenta que la niña es tímida y llora de todo, que una vez tuvo que defenderla su hermana menor].*

*M dice que la están haciendo insegura.*

*Mi dice que va a pasar que ya no quiere ir a la escuela porque alguien le pega, que en vez de que le digan que se defienda va otra niña más chica a defenderla.*

*M: es un dilema, ¿le enseño a pegar?, dice el dicho que el valiente vive hasta que el cobarde muere, no es que los hagamos agresivos sino enseñarles a defenderse, la responsabilidad de esos niños es de sus padres.*

*S comenta que su sobrina llora de todo, dice que ella a su hija la deja libre.*

*M: hay que dejarlos que experimenten por ellos y se den cuenta.*

*Mi dice que eso luego trae problemas, que ella le dice a su hija que si le pegan, ella pegue, cuenta una anécdota al respecto como ejemplo y dice "si le hacen, ella sabe, yo no la voy a regañar".*

*S: yo le he dicho [a mi hija] 'si te pegan, avisa, pero a la segunda tú dale'.*

*M: no son [agresivos], sino que los hacemos.*

*S dice que su sobrina [del ejemplo anterior] se está haciendo muy cohibida.*

*Mi: puede tener más consecuencias, si ahora es cohibida luego va a ser lo contrario.*

*S continúa comentando el caso de su sobrina, dice que ha tenido dificultades con su hermana porque golpea a sus hijos para todo.*

*M-S: tú ya lo viviste y ahora se quiere evitar con los hijos.*

Hay varias características de esta interacción que son interesantes. La primera se refiere a que en ocasiones los deslizamientos tópicos parecían propiciarse por preguntas de la *Guía* que no tenían una relación clara con el “tema” de la sesión, como sucedió aquí (que nada se dijo que tuviera que ver con el “conocimiento del cuerpo”). En segundo lugar, aunque al principio parece que M interpretó la intervención de S (“*a veces de chicos no quieren...*”) como indicio de que era la hija de ésta quien no quería ir a la escuela y, a partir de ahí, ofreció una posible explicación de ello (que correspondía con el caso de S, quien sólo tenía una hija) y formuló una sugerencia (decirle que “*va a jugar*” a la escuela), la propia S no tomó en cuenta esa intervención y planteó el caso de su sobrina, que de inmediato atrajo la atención de M y de Mi. Luego, el tópico cambió hacia la necesidad de enseñar a los niños a defenderse, donde M intervino planteando un dilema que acarreaba el hacerlo (enseñarlos a defenderse podía llevar a que se volvieran agresivos), mientras que las mujeres plantearon de un modo afirmativo su postura al respecto, de defenderse a golpes si era necesario. Como parte de esta secuencia, Mi se opuso explícitamente a la sugerencia de M de dejar que los niños experimentaran por sí mismos y se dieran cuenta, diciendo que eso luego acarreaba problemas; que ella había dicho a su hija que si le pegaban ella respondiera de la misma manera y señalando que en dado caso no regañaría a la niña por hacerlo. Todavía M reiteró su postura (“*no son [agresivos], sino que los hacemos*”), pero no intentó convencer a las mujeres de que no era adecuado lo que hacían, ni ofreció sugerencias de un curso de acción alternativo. S contrastó la posibilidad de que los niños se volvieran “agresivos” con el caso de su sobrina, a quien consideraba “muy cohibida”, como una forma adicional de defender su postura. Mi la secundó agregando la posibilidad de que esa niña después fuera “a ser lo contrario”.

Así, aunque haya sido de modo incipiente, un tópico que emergió a raíz de la pregunta de la *Guía*, dio lugar a una interacción distinta de las que analicé antes. Si bien en este caso no se entabló un diálogo entre la postura de las mujeres y un contenido específico del programa, el intercambio con la promotora y entre ellas es un ejemplo de que *en la propia sesión* se podía hacer una reflexión sustentada en las experiencias de las mujeres, elaborando colectivamente las posibilidades de su apropiación, que era *lo que estaba ausente en el vínculo que denominé de yuxtaposición*. Con todo, reitero que este tipo de interacción sólo ocurrió dos veces en el conjunto de las sesiones, lo cual en

cierta forma es un indicador de las limitaciones que la última modalidad de producción de las sesiones seguía imponiendo para este “intercambio de experiencias” entre las participantes.

### **2.3 Análisis general**

En esta sección voy a tratar de unir todas las hebras de los análisis precedentes para sostener que el *proyecto en la práctica* ‘manejo de la información para sensibilizarse’ articula significativamente, sin pasar por alto las tensiones que implicaba y también incorporando la *identidad-en-la-práctica* que construyó M en el proceso.

El complemento ‘para sensibilizarse’ en la denominación del *proyecto* que se constituyó en este grupo remite a una categoría social que señala una característica importante sobre el modo de apropiación de la “información”. Como tal, el *proyecto* era un producto colectivo. Pero lo que se producía colectivamente era precisamente la posibilidad de la apropiación individual de la “información”, porque en las propias sesiones no se elaboraba colectivamente el posible modo de *uso* de ésta en la vida cotidiana (lo que marca en sentido estricto la apropiación). Como señaló en más de una ocasión M, cada persona tendría que decidir qué hacer con la información “según su criterio”.

A primera vista, tal *proyecto* parece incompatible con la noción de *comunidad de práctica* como colectividad que sostiene (hace surgir, refrenda y transforma) una empresa conjunta (Wenger, 1998). Sin embargo, si lo consideramos a la luz de los análisis expuestos a lo largo del capítulo, vemos que tiene sentido. Es decir, los contenidos del programa (información y sugerencias) se enunciaban y se ponían en relación con las experiencias de las personas, pero entre ellas no se elaboraban las posibles maneras de incorporarlas en su vida cotidiana sino que eso quedaba como algo que cada quien decidía “según su criterio”. Esto era lo que los miembros de este “grupo” *producían colectivamente durante las sesiones*. En otras palabras, en éstas se producía que los contenidos y las sugerencias tuvieran precisamente el carácter de “información” (de un *saber que*) que las personas usarían, tal vez, en otro lugar y momento.

En términos generales, *esto se lograba a través de interacciones en las que los contenidos y las sugerencias se mantenían yuxtapuestos a las experiencias de las personas*. Tal relación era lo que se producía como *logro* en las interacciones analizadas; no algo que sucedía sino algo que se hacía suceder y que en forma continua *involucraba cierta tensión*. Al mismo tiempo, esto significaba que, en general, las experiencias de las personas no fungían, durante las sesiones, como puntos de referencia para elaborar el

cómo del uso posible de la información y sugerencias, sino que eso era lo que cada persona decidía individualmente. Esta particularidad se verá con mayor claridad al comparar lo que ocurrió en este grupo con lo que sucedió en el otro grupo “urbano”, que analizaré en el capítulo siguiente.

La segunda sección del capítulo es en cierto sentido el inventario de los detalles a través de los que se producía esa relación entre los contenidos y las experiencias, que formaban lo que denominé modos de producción de las sesiones. Así, por ejemplo, las intervenciones de M en el primer modo de producción de las sesiones tenían una composición particular: eran en su mayor parte preguntas, su contenido estaba orientado hacia lo adecuado o fáctico según el conocimiento especializado, marcaban el inicio/fin de los tópicos y estaban combinadas con la exposición de información nueva y la verificación de información conocida, así como con la formulación de sugerencias. Las intervenciones correspondientes de las mujeres, a su vez, se referían más a lo que sabían que debía hacerse que a sus prácticas y saberes cotidianos o, cuando se referían a la experiencia, lo hacían en forma impersonal o genérica, respondiendo a las intervenciones de la promotora más que a las de sus pares, sin narrar sus experiencias personales, etc.

Mostré que esa primera modalidad de producción de las sesiones no se mantuvo constante sino que se transformó y que la transformación tenía que ver precisamente con cambios en la relación que se construyó entre la presentación de información y sugerencias, por un lado, y la referencia a las experiencias de las mujeres, por el otro. Así, el segundo modo de producción de las sesiones se caracterizó por el desplazamiento de la “planeación” de M por los tópicos emergentes introducidos por las mujeres cuando M legitimó, a través de la categoría social de “desahogarse”, que hablaran de sus experiencias personales. Con este cambio, se desdibujó el papel expositor de información y enunciativo de sugerencias de M, al mismo tiempo que las mujeres (aunque no todas) se refirieron a sus prácticas cotidianas y narraron experiencias personales con diversos grados de dramatismo, entretrejiendo sus narraciones e introduciendo tópicos diferentes de los que pretendía abordar la promotora.

La última modalidad de producción de las sesiones constituyó una vía que permitía inducir una mayor participación de las mujeres hablando de sus experiencias pero sin que éstas desplazaran ni se contrapusieran con la “planeación” de M. Esto implicaba intervenciones de ésta que no propiciaban la irrupción de las narraciones de las mujeres, al mismo tiempo que abandonaba su estrategia de ‘planeación temática’ para sustituirla por una planeación centrada en sugerencias (‘pragmática’) que se introducían no sólo a

través de la enunciación sino mediante diferentes “técnicas”: “demostraciones”, “representaciones”, etc. Si bien esta manera de producir las sesiones permitía mantener en general la yuxtaposición entre “información” y experiencias, los deslizamientos tópicos que introducía la propia promotora para formular ciertas ‘sugerencias prefabricadas’ fueron aprovechados por las mujeres para introducir y elaborar otros tópicos. Fue precisamente en estos momentos que tuvieron lugar intercambios de elaboración *conjunta* de los tópicos emergentes, no sólo entre las mujeres sino con la promotora, en una relación más igualitaria. Aunque esos momentos constituían los intersticios de la ‘planeación pragmática’, muestran el papel activo que jugaban las mujeres en la producción de las sesiones y el trabajo que tenían que realizar para introducir sus preocupaciones, intereses y saberes en ellas (lo cual asumo que era también una condición importante para que resultaran significativas para ellas).

De esta manera, desde sus particulares posiciones dentro de esta comunidad de práctica, las integrantes del grupo contribuían a conformar una manera de producir las sesiones que era un *logro emergente de sus intervenciones coordinadas*, nunca el efecto de las intenciones individuales (incluidas las “planeaciones” de M) o de los lineamientos programáticos en sí mismos. En los análisis resalté el papel de la promotora, no porque sus intervenciones fueran más importantes o significativas para entender la producción de las sesiones, sino porque su *identidad-en-la-práctica* como “maestra” que sabía de los temas implicaba tomar la iniciativa en la selección de los contenidos y actividades que eran parte de los insumos básicos en ese proceso colectivo. Sin embargo, dicha selección sólo se concretaba como componente de la práctica a partir de la manera como las mujeres se relacionaban con tales iniciativas y contribuían a conferirles un peso específico en la dinámica de conjunto.

Contribuyendo a producir colectivamente las sesiones en cada una de las modalidades que expuse, este grupo creaba/recreaba el *proyecto* ‘manejo de información para sensibilizarse’. Este proyecto era una creación que emergió de la propia práctica del grupo y lo que lo constituyó como una CP. Las modalidades de producción de las sesiones expuestas (las cuales, hay que recordarlo, se fueron sucediendo una a otra) son el testimonio más claro de que el *proyecto* se estaba recreando sobre la marcha, en un proceso de negociación tácito sobre lo que constituía el objeto de las sesiones, que no estaba exento de tensiones pero en el que se podían articular las diversas participaciones. Los cambios en los modos de producción de las sesiones podrían verse así como parte integral de *la historia* de esta comunidad de práctica y, desde esta

perspectiva, la segunda modalidad de producción de las sesiones cobra su sentido como momento significativo de la misma pese a su fugacidad.

Junto con la creación y recreación del *proyecto*, se estaba produciendo y refrendando el grupo como la comunidad de práctica que lo hacía existir y lo sostenía. En este punto es particularmente importante resaltar que esto implicaba que se creaba y recreaba una manera particular de relación entre lo que se producía en las sesiones y el modo como se vinculaba con la vida cotidiana de las personas. Señalé arriba que tal relación consistía en la producción de una forma de yuxtaposición entre la “información” y las experiencias de las personas, y dije que esto era un logro. Aquí quisiera subrayarlo, porque desde una perspectiva institucional (que en cierto momento yo mismo adopté) parecía que en este grupo se había establecido una relación ‘limitada’ entre la “información” y las experiencias. Sin embargo, la producción de tal forma de relación era el vínculo que resultaba significativa dentro del *proyecto* que ahí se constituyó.

En otras palabras, me parece que había una relación íntima entre la naturaleza de la relación de la promotora con las mujeres, así como entre ellas, las características de los modos inicial y final como se produjeron las sesiones (y la naturaleza transitoria del segundo), las formas de “planeación” que utilizó la promotora, su *identidad-en-la-práctica* como “maestra”, el tipo de vínculo predominante construido en las sesiones entre los contenidos y las experiencias, la virtual ausencia de la elaboración colectiva de las experiencias de las mujeres (y el diálogo con los contenidos) que permitiera construir ahí posibilidades específicas de apropiación de la “información” para incorporarla a la vida cotidiana y, finalmente, el carácter mismo de “información” de los contenidos que se manejaban.

Si bien, como señaló M, algunas mujeres se hicieron amigas al participar en el grupo, éste no se caracterizaba por vínculos amistosos estrechos entre las participantes ni por relaciones de antagonismo tampoco. Lo que parecía conformar el compromiso mutuo era que las sesiones constituían el lugar y el momento en que se compartía “información”, que ésta se ponía en una relación particular con las experiencias de las personas, que esta forma de relación implicaba cierto protagonismo de la promotora vinculado con la presentación de la “información” y a su vez estaba asociado con formas de participación de las mujeres en las que sus perspectivas y preocupaciones se expresaban en los intersticios que dejaba la forma de conducción de las sesiones por parte de la promotora. A lo largo de todo el proceso hubo diversos indicios de *tensión* en la forma como se producían colectivamente las sesiones, lo que muestra que la

negociación del *proyecto* que articulaba a esta comunidad de práctica de ninguna manera era un proceso terso y en el que predominaba el consenso.

Las modalidades de producción de las sesiones que ocurrieron en este grupo no eran acuerdos de consenso entre las personas, sino lo que con base en sus participaciones diversas se configuró como manera en que podían articularse con sentido, aunque desde cierta óptica involucraban una especie de ‘acuerdo’ tácito de no abordar sus experiencias más allá de cierta forma. Esta articulación no descartaba la tensión ni el conflicto. El desarrollo fluido de las sesiones no evitaba que de tiempo en tiempo irrumpieran las experiencias de las mujeres, de una manera que resultaba más o menos incompatible con la “planeación” de M: formulando preguntas que ésta no podía contestar, manifestando puntos de vista antagónicos sobre algún tópico o dando otros sentidos a las actividades propuestas por ella. Con todo, las tensiones y conflictos no tuvieron como consecuencia la desintegración del grupo, si bien algunas personas dejaron de asistir luego de la polémica que dividió a algunos de los asistentes en una sesión.

A lo largo de las tres diferentes modalidades de producción de las sesiones advertimos una continua negociación sobre el papel de la promotora como “la maestra” que sabía cosas que las mujeres desconocían. La manera como se desplegó dicho papel estuvo asociado con lo que denominé el cambio de una ‘planeación temática’ a una ‘planeación pragmática’, es decir de una “planeación” centrada en la exposición de información a una basada en la formulación de sugerencias (en diferentes formas). Aspectos importantes de dicho papel eran intervenciones en las que asumía la presentación de información, la enunciación o exhibición de sugerencias y el hecho de que no tomara mi presencia como un apoyo para “dar el tema”. Hay que resaltar que las intervenciones de las mujeres jugaban un papel simultáneo de *desafío* y *confirmación* de los modos de despliegue de dicho papel (el ejemplo más claro de esto fue la formulación de preguntas sobre tópicos conexos o distintos a los del tema de la sesión, que en ocasiones M no podía responder).

Sin negar la importancia de las tensiones y conflictos como parte del *proyecto* que se construyó por este grupo, hay que resaltar también la pericia que M desarrolló (y seguía desarrollando) para conducir las sesiones. Al margen de cualquier concepción sobre lo que las sesiones ‘deberían’ ser, es necesario reconocer que M había asumido su trabajo de una manera muy seria y que se esforzaba en tratar de hacerlo de la mejor manera posible. De igual forma, había logrado competencia en esa manera particular de

contribuir a la producción colectiva de las sesiones, que estaba al mismo tiempo transformándose.

Un componente importante de tal competencia era su ubicación del lado del conocimiento especializado, de modo que, desde mi perspectiva, habría que ver el despliegue de la misma en la práctica como el condicionante principal del modo como se relacionaba con las experiencias de las personas (de otra manera, habría que atribuirlo a una intención de restringir cierto tipo de participaciones de las mujeres, lo cual me parece difícil de sostener). En otras palabras, más allá de la denominación de “maestra” que se le asignaba en el grupo y otros ámbitos de la localidad, su participación en esta comunidad de práctica constituía su identidad básicamente a través de las *formas de competencia que conllevaba* (Wenger, 1998) y éstas se definían en lo esencial en relación con el ‘manejo de la información’.

Hay que señalar que el lineamiento programático de hacer del “intercambio de experiencias” la vía para la reflexión sobre las prácticas de crianza y para la construcción de alternativas a ellas, implicó que M tuviera que renunciar a un aspecto clave de su identidad como promotora. El análisis de las transformaciones en los modos de producción de las sesiones mostró que M reconstruyó su competencia desplazando el énfasis de la exposición de información hacia la formulación de sugerencias, pero que lo hizo conservando cierta forma de vincularse con las experiencias de las mujeres (que denominé ‘instrumental’). Su identidad en la práctica como promotora tampoco era estática.

Aunque M ya no desplegaba su *dominio* (Wertsch, 1998) de los contenidos de los temas, su orientación hacia las sugerencias la colocaba aún del lado del conocimiento. Si bien ella tenía un interés auténtico por las mujeres, su ubicación del lado del conocimiento y la forma de competencia que había desarrollado ayuda a entender que para ella no fuera importante tener una relación estrecha con las mujeres<sup>84</sup> ni proponerse que a través de su participación en el programa éstas se convirtieran en amigas.<sup>85</sup> La identidad en la práctica que M desplegaba en las sesiones y el tipo de comunidad de práctica que se conformó en este grupo sólo pueden comprenderse en relación con el *proyecto* que ahí se

---

<sup>84</sup> En entrevista, ante la pregunta expresa de si luego de la conclusión del “ciclo” había mantenido una relación más cercana con las mujeres, M respondió: “no hay ningún padre de familia que haya sido de mi grupo que me vea en la calle y no me salude” (ASM, Ent. 2 M: 9).

<sup>85</sup> Aunque parezca una cuestión menor, esto también ayuda a entender que M no intentara involucrar a las mujeres en actividades colaterales pero necesarias del grupo, como la “pinta de barda” o la limpieza del “salón” antes de las sesiones. Igualmente, que no incorporara como parte del trabajo en las sesiones ciertas actividades que ella misma no dominaba (como los dibujos) o que no concordaban con la competencia que desplegaba en la práctica (por ejemplo, el recurso a las “manualidades”).

construyó; tanto aquélla como éste se conformaron alrededor del ‘manejo de información para sensibilizarse’. Éste era el que daba su cualidad específica a la identidad de M (y la hacía poner en segundo lugar la construcción de relaciones amistosas más cercanas con las mujeres, así como mantener separada su vida privada de su papel de promotora) y articulaba esta comunidad de práctica como colectividad que construía precisamente las oportunidades para el acceso a dicha “información” que cada una de las personas usaría en forma personal<sup>86</sup> (y no para otras actividades como, por ejemplo, la elaboración de “manualidades”). Resulta también congruente con que las ‘asesorías’ que me solicitaron algunas de las mujeres hayan sido ‘privadas’, que los asuntos que me plantearon en ellas nunca se hayan compartido en alguna de las sesiones y que las ocasiones en que con más claridad se compartieron “experiencias” no se hayan involucrado la mayoría de las mujeres.

Así, el análisis me ha permitido mostrar no sólo la cuestión relativamente obvia de que la producción de las sesiones de ninguna manera era simplemente una ‘implementación’ del diseño institucional del programa (Wenger, 1998), sino que al seguir los cambios en las modalidades de producción de las sesiones y tratar de entender su lógica evité el riesgo de simplemente asumir como dada la existencia del grupo como comunidad de práctica (Linehan, 1999) o, peor aún, de adoptar una interpretación normativa de este último concepto en la que se le atribuye un valor preceptivo y se asume como ideal a realizar (Levinson, en prensa).

---

<sup>86</sup> M: “...yo decía ‘bueno a mí no me gusta el tener a mis papás aquí porque vengan a que yo les enseñe una receta o que vengan porque vamos a realizar dulces para que ellas’, bueno a la mejor algunas sí tenían la necesidad pero realmente no tenemos el tiempo, yo a lo que me enfocaba más era que asistieran los padres por lo que eran aquí las sesiones... yo sabía que la inquietud de ir a las pláticas no era porque yo les iba a dar un dulce o porque íbamos a hacer un juguete o porque yo les iba a dar a las mamás una receta de cocina sino en sí por lo que era la sesión, o sea por la información que pudiésemos dar o las actividades que fuéramos a realizar durante la sesión...” (ASM, Ent. 2 M: 5-6, énfasis mío).

Fig. 1 Diagrama del “salón” en el que se realizaban las sesiones en ASM

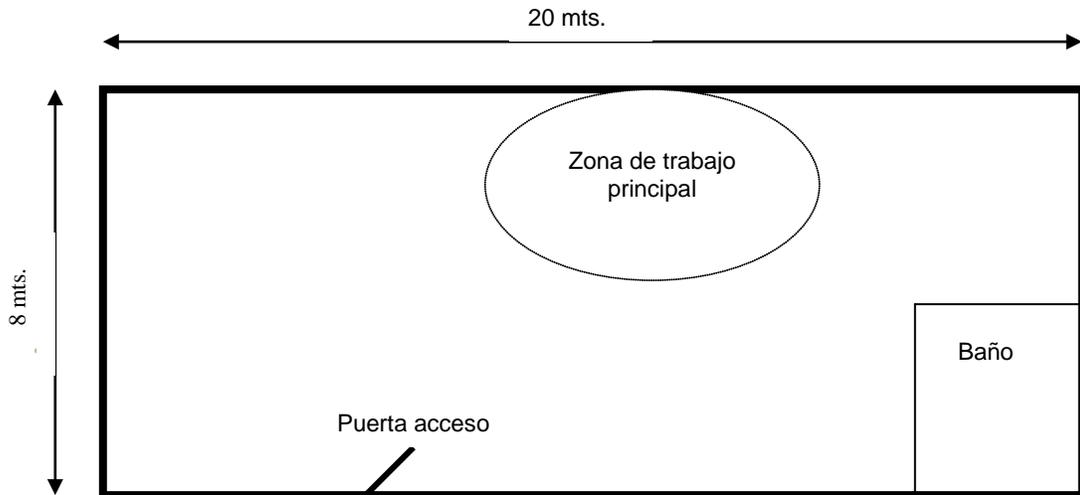


Figura 2. Fotografía de la zona de trabajo principal durante una sesión



### Capítulo 3

#### GRANADA ECATEPEC: UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA PARA SER AMIGAS – APRENDER – DIVERTIRSE

En este capítulo analizaré el caso de Granada Ecatepec, otro grupo que era considerado urbano por la Coordinación Estatal de EINE. La comparación con el grupo analizado en el capítulo anterior (ASM)<sup>87</sup> permitirá resaltar la importancia de la interrelación entre todos los aspectos involucrados en el modo como se producían las sesiones. En otras palabras, se podrá apreciar que a pesar de que algunos de tales aspectos en apariencia eran ‘los mismos’, su papel en la producción de las sesiones era diferente debido precisamente a la relación de conjunto. Esto ayudará a mostrar con mayor claridad el papel relativo que en la producción de las sesiones jugaban las prescripciones institucionales y la manera como se transformaba su sentido en la apropiación que de ellas hacían las personas en la práctica. Además, podrá constatarse que cuestiones que en alguna de las localidades resultaban difíciles o conflictivas, en otra no sólo carecían de ese carácter sino que incluso se daban por supuestas como algo ‘obvio’.

La denominación que hago del *proyecto en la práctica* que se conformó por este grupo trata de resaltar la relación entre cada uno de los aspectos señalados. Ser amigas implicaba conocerse y llevarse bien, aprender significaba la disposición a aprender de las demás y colaborar con ellas para hacerlo y divertirse implicaba bromear y hacer que las sesiones fueran un tiempo agradable. En términos generales, no eran tres metas independientes (ser amigas + aprender + divertirse) sino de una relación que en conjunto era constitutiva; es decir, eran amigas aprendiendo entre sí y divirtiéndose, bromear era una forma de aprender y de expresar que eran amigas, aprender era algo divertido que se hacía con personas que se consideraban amigas. Con todo, en ocasiones la meta de divertirse parecía desbordar a las otras y esto introdujo cierto tipo de tensión en la manera como se producían las sesiones en este grupo.

En comparación con las tensiones que se analizaron en el capítulo anterior, en el presente caso en general no hubo dificultades para la articulación entre las “planeaciones” de la promotora y los “intercambios de experiencias” de las mujeres; las primeras no jugaban el papel de obstáculos para que surgieran o se elaboraran las últimas, ni éstas

---

<sup>87</sup>La importancia de esta comparación deriva no sólo de que ambos grupos eran considerados como “urbanos” por la Coordinación Estatal del programa, sino que en ambos casos las promotoras tenían experiencia previa en el trabajo en ciclos anteriores a aquel en que realicé la investigación (lo cual no era el caso en los dos grupos “rurales”).

terminaban por desplazar a aquéllas en el curso de la interacción. Esto ocurrió a pesar de que la promotora y las mujeres no siempre coincidían en sus perspectivas sobre los tópicos.

En general, la relación entre las mujeres era menos formal y más igualitaria en el modo de producir las sesiones que emergió en este grupo. Las mujeres asumieron un papel muy activo durante las sesiones, que en ocasiones desbordaba el conocimiento de la promotora o sus posibilidades de elaboración ulterior sobre algún tópico iniciado por ellas, pero que nunca constituyó un cuestionamiento sobre su conocimiento. Esto tenía una estrecha relación, a su vez, con que la competencia de la promotora no estaba construida con base en el dominio de contenidos sobre los temas o el ofrecimiento de sugerencias en calidad de información que las personas decidirían si usaban en otro lugar y momento,<sup>88</sup> sino por la oportunidad que sus intervenciones creaban, mediada por las tareas que sugería realizar y los recursos que se empleaban en éstas, para que se elaboraran colectivamente tanto los tópicos que ella proponía *como los introducidos por las mujeres*. La propia iniciativa de las mujeres aseguraba que en dicha elaboración colectiva compartieran sus experiencias y las elaboraran *entre ellas y junto con la promotora* (aunque esto último no ocurrió en todas las ocasiones), de modo que se formulaban maneras posibles en que la información y las sugerencias *se podían apropiar concretamente en la vida cotidiana de las personas*.

Este caso es una buena ilustración de que el 'éxito' del programa EINE estaba sustentado en un conjunto de circunstancias que se pasaban por alto desde la visión institucional, bien porque no se concebían en absoluto o bien porque simplemente se daban por supuestas como un ingrediente inherente de los grupos. Al mismo tiempo, muestra que tal 'éxito' implicaba una relación no rígida con el conocimiento especializado (ni de subordinación al mismo), sino que lo importante era *su incorporación en una dinámica colectiva donde las personas estaban implicadas en una empresa conjunta con un fuerte matiz afectivo* (en particular, en los componentes ser amigas y divertirse, pero que no excluía, como se verá, el aprender).

El capítulo está organizado de la manera siguiente. De nuevo empiezo exponiendo en primer lugar las circunstancias específicas de esta localidad que fueron las condiciones de posibilidad de la conformación del *proyecto* referido. Después, en la parte principal del

---

<sup>88</sup> Esto no quiere decir, por supuesto, que la "información" o las sugerencias no fueran importantes en este grupo, sino que lo importante no era transmitir las o exponerlas. Como se verá después, en este caso hubo indicios claros de que las mujeres incorporaron algunas de las sugerencias hechas por la promotora a su vida cotidiana y esto parecía estar relacionado en forma estrecha con lo que se hacía *en las sesiones* tanto con la "información" como con las sugerencias.

capítulo, analizo la manera en que tal *proyecto* articulaba una gran cantidad de detalles particulares de la interacción en las sesiones. Aunque en este caso no identifiqué diversas modalidades de producción de las sesiones, esto no quiere decir que no hubiera algunos cambios que observé a lo largo del trabajo de campo y que relacioné con las tensiones que caracterizaban al modo de producción de las sesiones en este grupo; en el análisis pongo atención en la relación de dichos cambios con la constelación de circunstancias específicas de este caso, destacando la *identidad-en-la-práctica* de la promotora en este proceso. En la parte final hago una comparación entre los dos grupos urbanos, resaltando no únicamente los contrastes sino también tratando de encontrar las semejanzas identificables detrás de las diferencias más evidentes.

### **3.1 Circunstancias implicadas en la conformación del trabajo del grupo**

Presentaré las circunstancias que eran importantes en la conformación del trabajo de este grupo con los mismos rubros que usé en el capítulo anterior: circunstancias materiales y socioculturales, trayectoria de vida de la promotora y mi propia participación en el grupo.

#### **3.1.1 Condiciones materiales y socioculturales**

Granada Ecatepec (GE) era una colonia que, a pesar de estar situada a no más de tres kilómetros de la cabecera municipal (San Cristóbal Ecatepec), en el momento en que inicié el trabajo de campo aún no tenía calles pavimentadas, ni banquetas o drenaje en algunas de ellas, aunque sí contaba con electricidad, agua potable, teléfono, servicios de transporte, mercado y escuelas. La colonia forma parte de un denso conglomerado de población al noroeste de San Cristóbal. Con excepción de los servicios faltantes, la colonia, lo mismo que las aledañas, no tenía características de zona rural (terrenos de cultivo, cría de animales domésticos, etc.), pero en los alrededores aún había amplias zonas deshabitadas y su aspecto contrastaba con el de colonias cercanas que habían surgido como unidades habitacionales y tenían una mayor urbanización. Durante el tiempo que realicé el trabajo de campo, se pavimentaron algunas de las calles aledañas al mercado, se introdujo el drenaje en otras y empezaron también los trabajos para renovar completamente el camino principal de acceso a la zona, el cual estaba pavimentado pero en muy malas condiciones.

Este grupo fue, de los que investigué, el que mantuvo *mayor continuidad* en cuanto al número de asistentes; siempre hubo alrededor de diez personas en las sesiones, de las que ocho eran asistentes regulares. La promotora no tenía relación de

parentesco con ninguna de ellas, aunque una era su comadre (mamá, a su vez, de una joven embarazada que era también parte del grupo). El resto de las mujeres tampoco tenía lazos de parentesco entre sí y algunas eran nuevas en la colonia (luego, en entrevista, dijeron que su participación en el grupo les había permitido conocerse o tratarse más entre sí). Tres mujeres habían sido parte de alguno de los dos grupos que M había tenido en los ciclos previos y una de ellas (Mo) era *promotora novata* en una colonia cercana; asistía de manera regular a las sesiones de este grupo como parte de un acuerdo informal con M, en lo que podría conceptuarse como una estrategia de *ser aprendiz* (Lave, 1991) y que ella llamó “fusilarse” lo que M hacía en las sesiones (ASM1: 7).

M había buscado apoyo en la primaria de la colonia para realizar las sesiones, pero le habían pedido que tuviera muchas precauciones (no hacer ruido, no tocar ciertos objetos, etc.); pensó que iba a ser difícil cumplirlas porque las mujeres asistían acompañadas de sus hijos y desistió (GE, Ent. 2 M: 1). Las sesiones se realizaban en una casa particular no habitada que se encontraba en “obra negra” y había sido prestada por el dueño, gracias a la intermediación de Mo. La casa consistía en dos pequeños cuartos y un baño; el más grande de aquéllos (de alrededor de 3 por 7 m.) se usaba para realizar las sesiones (ver diagrama al final del capítulo); contaba con una mesa de madera, algunas sillas metálicas plegables, un sillón de tres plazas y dos bancas de madera, no había puertas, las ventanas no tenían vidrios y la instalación eléctrica era improvisada. En su primer ciclo, M había trabajado en un salón desocupado del jardín de niños de la colonia (en el horario de clases), pero le decían que los niños que acompañaban a sus mamás hacían mucho ruido y la conserje se molestaba de tener que abrir la puerta a las mujeres que llegaban en diferentes momentos; por tales razones M consideraba que la casa prestada era mucho mejor para trabajar, pues les daba más libertad a todos (GE, Ent. 2 M: 1). Puesto que casi no transitaban vehículos por esa calle, el portón de acceso a la casa se dejaba abierto y los niños que asistían con sus madres a las sesiones podían jugar en el patio de la casa (que ocupaba la mayor parte del terreno) o en la calle, sin que ellas tuvieran que vigilarlos continuamente.

La promotora, igual que hacía la de ASM, organizaba las sesiones enfocándose *sólo en las mujeres*. Las únicas actividades que organizó, ocasionalmente, para los niños (como hacer dibujos) tenían la finalidad de que hicieran menos ruido y no interfirieran con la sesión. No se contaba aquí, a diferencia de ASM, con materiales específicos para ellos. Puesto que las sesiones se realizaban por las tardes (4:00 a 6:00 p.m.), era más probable que las mujeres acudieran acompañadas de sus hijos en edad escolar.

### 3.1.2 Trayectoria de vida de la promotora

La promotora, M, era a la sazón una mujer de 36 años, casada, con dos hijos adolescentes, que vivía en casa propia. Sólo había estudiado hasta la secundaria. El ciclo en que realicé el trabajo de campo era el *tercero* en que trabajaba como promotora, lo que la hacía la de mayor antigüedad y experiencia en ese papel.

M fue propuesta como promotora por algunas de sus vecinas, con quienes había hablado la supervisora durante su búsqueda de candidatas para el puesto, porque era conocida y tenía buena relación con ellas (GE, Ent. 2 M: 1). Una de las mujeres que había participado en dos ciclos sucesivos la describió como alguien que tenía “don de gente” y sabía tratar a las personas (GE, Ent. Gpo. 1: 2). M comentó que las señoras le reconocían que siempre estaba de buen humor, siempre se reía y las sobrellevaba o les aguantaba sus bromas (GE, Ent. 2 M: 2). Además, las mujeres del grupo dijeron que la veían más como una *amiga* que como una maestra y que debido a la confianza que tenían podían “explayarse más para decir las cosas” (GE, Ent. Gpo. 2: 1). Al establecimiento de una relación de confianza entre las mujeres contribuyó el que se establecieran las reglas de funcionamiento del grupo en forma explícita (por escrito):

*Digo [GPC] que entonces [las señoras] se sintieron en confianza muy rápido, que en algunas comunidades algunas señoras no se sentían en confianza de hablar frente a otras de sus problemas porque pensaban que se iba a volver chisme, no se sentían seguras de expresar cosas más personales.*

*E dice que en ese grupo ya sentía mucha confianza porque estaban L [el psicólogo de la colonia] y M que daban las pláticas, dice que no sabe si a las otras les pasaba igual, que al principio sí se siente un poco de...*

*F interrumpe para decir que se aclaró en las pláticas que lo que se dijera ahí adentro no se publicara como chisme en las calles, que todo lo que se platicó, lo que sacaron, se quedó dentro.*

*Ep dice que eso fue lo que hizo que el grupo se uniera.*

*F: que diéramos confianza (G: mutuamente) porque desde un principio se comentó eso.*

*M: las reglas las anotamos, ‘¿qué quieren?, discreción, puntualidad, compañerismo’.*

*F dice que si traía un problema y lo decía, quedaba ahí.*

*G: ya había un acuerdo de que eso era....*

*F: de cómo íbamos a respetarnos para que no se hiciera chisme, hablar, desahogarnos y quedar todo ahí. (GE, Ent. Gpo. 1: 4)*

La relación que M tenía con sus vecinos también se hizo patente en la invitación, durante sesiones específicas, a otras personas de la comunidad (maestra de kinder, psicólogo de la colonia, estudiante de medicina, etc.) para apoyar en el tratamiento de

ciertos temas.<sup>89</sup> M dijo que ella se limitaba a la información de la *Guía* y el *Manual*: “yo sí me salía de ese contexto, yo soy muy temerosa de que fuera a decir una información equivocada o que me preguntaran cosas que yo no supiera” (GE, Ent. 2 M: 2). Vale la pena subrayar aquí el contraste con la estrategia que seguía la promotora de ASM, quien a pesar de manifestar un temor similar lo enfrentaba recabando información adicional que presentaba en las sesiones. La promotora de GE, por su parte, en vez de optar por documentarse sobre los temas del programa en otras fuentes, se orientaba más bien hacia la *intermediación* para asegurar la presencia de personas de la colonia reconocidas como poseedoras de algún conocimiento especializado; las sesiones eran el lugar y el momento en que ella establecía los vínculos entre el grupo y dichas personas. Esta es una cuestión que guardaba, como veremos luego, una relación muy estrecha con la *identidad-en-la-práctica* que la promotora conformó en este proceso.

Desde la perspectiva de M, con la que coincidieron las mujeres, una de las consecuencias del curso fue que se habían conocido mejor entre todas y habían establecido relaciones que se habían conservado (GE, Ent. 2 M: 3). Todas concordaron en que en el establecimiento de tales relaciones habían jugado un papel importante los frecuentes “convivios” que se habían realizado a lo largo del ciclo (GE, Ent. Gpo. 1: 4-5). A pesar de la relación que habían establecido, esta promotora tampoco realizaba las “visitas domiciliarias” porque “se daba cuenta que las señoras se sentían incómodas y no se comportaban de modo natural”, de modo que prefería observar, igual que la de ASM, cómo se relacionaban con sus hijos en cualquier ocasión en que las encontrara (GE, Ent. 2 M: 3). La supervisora le sugirió que visitara a las mujeres sin previo aviso, pero M pensó que no era conveniente porque no acostumbraba visitarlas en sus casas (Ibíd.: 4). Aquí se puede notar el contraste con las visitas ‘encubiertas’ que a veces hacía la promotora de ASM cuando llevaba los catálogos de los productos que vendía.

De las cinco promotoras con las que trabajé, esta era la única que no había ingresado al programa por sugerencia de alguien (amiga o familiar) que ya participaba ahí. Esta es una cuestión que me parece importante resaltar porque de la descripción anterior acerca de su trayectoria se sigue que el hecho de ser conocida y tener buenas relaciones con sus vecinas jugó un papel crucial en el proceso de su legitimación como promotora. Es decir, con base en su relación previa con las mujeres, M construyó su

---

<sup>89</sup> Igualmente se hizo patente en su intervención para que el esposo de una de las mujeres (Ep) aceptara que su esposa asistiera por segunda ocasión al curso, pues había argumentando “yo como mamá te doy diez, ¿a qué vas?”. M fue a hablar con él y terminó accediendo pero más forzado por la amistad con M. (GE, Ent. Gpo.: 2). Hay que hacer notar el contraste entre esta intervención y lo que ocurrió en ASM en relación con el abandono del curso por algunas mujeres debido a los celos de sus esposos (ver p. 89 y nota 9 del capítulo 2).

papel de promotora *de una manera que continuó siendo vista principalmente como una “amiga”*, aunque también se le reconocía que cumplía nuevas funciones específicamente relacionadas con su tarea, por ejemplo:

*Ep dice que la veía como la que promovía la integración familiar porque era la que les decía cómo tenían que educar a los hijos pero siempre les decía que tenían que ser los dos, pasarle el tip a su esposo o platicar con él, era eso lo que ella hacía, promover la integración familiar (GE, Ent. Gpo. 2: 1)*

M asumió su papel de promotora de una manera *flexible*, tomando en cuenta la naturaleza de la relación que mantenía específicamente con cada una de las mujeres. Me parece que a eso se debía precisamente que, en términos generales, mantuviera una buena relación con todas. Por ejemplo, cuando le pregunté en entrevista si el conocimiento que tenía de las mujeres lo usaba en las sesiones,

*...pone el ejemplo de Mb, de quien sabe que trata igual a los niños, con groserías, en todas partes y entonces enfocaba las cosas de cierta manera, por ejemplo diciendo ‘la agresión no es nada más con golpes sino también con palabras’ y veía a Mb... luego [fuera de la sesión, Mb] le decía ‘te me quedaste viendo’ y M le decía ‘es que te mandas con tus hijos’, dice que con ella ha tenido esa confianza para decirle que no les diga groserías y Mb no se molesta de que le diga, pero a otra persona no se atrevería a decirle, por ejemplo a Ad, aunque nunca la ha oído decir una mala palabra, si la escuchara no se atrevería a decirle, porque no sabría si es algo circunstancial..., dice que ella sabía a quién le podía decir y que sí aceptara su error. (GE, Ent. 2 M: 3).*

En otras palabras, su sensibilidad a las características de la relación que tenía con cada una de las mujeres del grupo parecía ser *más importante que la asunción formal de su papel institucional dentro del programa*.

Antes de ser promotora M no había estado involucrada en otra actividad comunitaria y sólo había realizado trabajos informales. Aceptó de inmediato y con gusto la invitación a trabajar en el programa EINE porque pensó *“sí ocupo un lugarcito en la comunidad”*, aunque lo hizo *“con muchos temores porque no sabía nada”* (GE, Ent. 2 M: 1).

Puesto que el ciclo en que hice la investigación fue el tercero (no consecutivo) en que M era promotora, era necesario conocer su visión acerca de la manera como había cambiado su forma de trabajo en las sesiones. Al respecto, dijo que había cambiado *“mucho”* y comentó que la supervisora les había dicho que no hicieran exposiciones porque eso *“era del pasado”*:

*[antes]...teníamos que programar nuestro tema, hacer láminas, resúmenes, estudiar más nosotros...se exponía más y en esta etapa fue más participativo*

*de las mamás ...en la anterior sí participaban pero no escuchaban mucho porque no están acostumbradas a estar escuchando como si estuvieran en clase, como que sentían un poquito de aburrimiento, [mientras en esta] ...usamos mucho las dinámicas, ahí se hizo mejor todo y las mamás estaban más participativas” (GE, Ent. 2 M: 1).*

Además de los temas que formaban parte del currículo del programa, M incluyó algunos “temas adicionales” (maltrato intrafamiliar, sexualidad del niño, casa segura) que, según su experiencia, eran de interés para las mujeres y que programaba a lo largo del curso como una manera de “mantenerlas interesadas”. Tales temas habían sido parte de *versiones previas* del programa, pero en la nueva se habían excluido por razones que ella desconocía. Con el acuerdo de la supervisora, M incluía esos temas como parte de una estrategia para motivar la asistencia. Con la misma finalidad realizó, en colaboración con Mo, la “rifa sorpresa” de una despensa, así como una sesión en su casa para enseñar cómo hacer figuras de chocolate.

En cuanto a las consecuencias personales de participar como promotora, M señaló tres aspectos, relativos a la conducción de las sesiones, la mejora de su relación familiar y la ampliación de sus relaciones sociales más allá del ámbito de la colonia: 1) había sido una satisfacción poder hablar frente a varias personas y que le pusieran atención (la escucharan si hablaba; si les ponía algún trabajo, lo hicieran), 2) empezó a llevarse mejor con sus hijos y 3) en las capacitaciones conoció:

*a muchas promotoras de diferente forma de ser, pensar, vestir... y eso le agradaba porque ella se encerraba ahí en su comunidad en lo que hacía y ahí [en las capacitaciones] tuvo la oportunidad de conocer a muchas personas y la satisfacción de que con todas se llevó muy bien” (GE, Ent. 2 M: 2).*

En suma, ser promotora había significado para M aprovechar sus relaciones sociales para movilizar recursos que incorporaba a las sesiones y que le permitían mantener, reforzar y ampliar dichas relaciones, así como el reconocimiento explícito de su “don de gente” en el marco de su papel de promotora y la mejoría de la relación con sus propios hijos. Igual que en el caso de la promotora de ASM, esta fungía como “corredora” vinculando su grupo con otros espacios y prácticas y su papel como promotora constituía un nexo de afiliación múltiple y no una participación aislada (Wenger, 1998).

### **3.1.3 Mi participación en el grupo**

Yo no conocía GE antes de empezar a asistir a las sesiones de este grupo y en la primera visita me extravié (a pesar de que a principios de los años 70 había vivido en una colonia

no muy lejana de ahí, que a la sazón era una zona rural). La lejanía de GE respecto de mi propia casa me limitaba para llegar con mucha anticipación, como hacía en ASM, y esto restringía las oportunidades que tenía de conversar con M y con las mujeres antes del inicio de las sesiones (o de escuchar las conversaciones entre ellas). De la misma manera, ciertas responsabilidades familiares me impedían permanecer mucho tiempo luego del fin de las sesiones, con las mismas consecuencias. De todas formas, dado que las sesiones no se iniciaban hasta que habían llegado cuatro o cinco mujeres, siempre tenía oportunidad para conversar con ellas y escuchar las conversaciones sobre su vida cotidiana, que en este caso eran más compartidas en conjunto dada la buena relación que se había establecido entre ellas.

Igual que en ASM, empezaba a tomar notas sobre lo que sucedía desde que llegaba, pero aquí la relación entre las mujeres y la disposición física del espacio propiciaban una mayor intervención en la conversación, ya fuera por mi propia iniciativa o por las preguntas o los comentarios que ellas me dirigían. La mayor parte del trabajo de campo se desarrolló en la casa donde se realizaban las sesiones, aunque dos de éstas se llevaron a cabo en la casa de M, lo mismo que las entrevistas a ella y a las mujeres del grupo. Aquí tampoco conocí la casa de ninguna de las participantes.

Al final de las sesiones conversaba un poco con M y con algunas de las mujeres sobre diversos asuntos. Debido a las características de las sesiones en este grupo, que describiré con detalle luego, menos mujeres me pidieron 'asesoría', ya que era más probable que hubieran planteado sus preocupaciones en la propia sesión. Además, M por lo general me pedía que hiciera algún comentario sobre el tema de la sesión, de modo que en este grupo tuve un papel más participativo en las sesiones, el que por lo general consistió en hacer una pequeña exposición sobre el tema, retomando las cuestiones que ya se habían comentado y añadiendo algunas otras que las complementaban o contribuyendo a las sugerencias que se hacían a alguna de las mujeres en particular para tratar de resolver algún problema que había planteado.

Por otra parte, M me pidió en dos ocasiones, siguiendo su estrategia ya comentada arriba de intermediación, que la apoyara con determinados "temas adicionales" (sexualidad infantil y violencia intrafamiliar). En esos casos, me encargué de organizar dichas sesiones en cuanto a los contenidos que abordaría y las formas de trabajo en las mismas.

Así, mi participación en este grupo se engranó dentro de la estrategia de M de reclutar personas que la apoyaran en el abordaje de los temas de las sesiones. En

contraste con la promotora de ASM, la de GE *nunca* se refirió a mi participación como medio para mejorar su desempeño o reconocer sus errores y pareció asumirla más bien como un complemento de su “planeación”.

El hecho de que las ‘asesorías’ – como solicitudes de consejo individuales, privadas y separadas de las sesiones – prácticamente no ocurrieran, sino que más bien los problemas de las mujeres se plantearan *como parte del propio desarrollo de las sesiones*, es un aspecto cuyo significado solamente se comprenderá cabalmente al enmarcarlo en el conjunto de las características de la manera como se produjeron las sesiones en este grupo (y al compararlo con lo que ocurrió en ASM).

### **3.2 La producción de las sesiones como logro colectivo negociado en GE**

En esta sección expondré, con base en los detalles de las interacciones a través de las que se producían las sesiones, los argumentos y las evidencias con base en los cuales sostengo que este grupo había hecho surgir el *proyecto* ‘ser amigas-aprender-divertirse’ y, al mismo tiempo, se había constituido en la comunidad de práctica que lo sostenía y animaba. Como señalé al principio, en este grupo no identifiqué, en comparación con el de ASM, diferentes modalidades de producción de las sesiones, de manera que en la exposición seguiré una estrategia enfocada más bien a presentar las características de las interacciones con base en las cuales afirmo la existencia del referido *proyecto*, así como de la relación constitutiva entre sus tres componentes. Como estrategia analítica, presento primero las características del modo como se producían las sesiones y luego las características de la *identidad-en-la-práctica* de la promotora asociadas con este proceso.

En términos generales, el modo como se producían las sesiones en este grupo estaba sustentado en una relación menos formal y más igualitaria entre las participantes (mujeres, promotora y supervisora<sup>90</sup>). En contraste con ASM, las mujeres de este grupo parecían no tener ninguna dificultad (ni requerir de ningún incentivo especial) para comentar de diversas formas sobre sus experiencias en la crianza. Las narraciones y

---

<sup>90</sup> He incluido aquí a la supervisora (G) como una participante más porque estuvo presente en tres de las diez sesiones en las que asistí a GE. De hecho, de los cuatro grupos en los que realicé la investigación, G fue la supervisora que más veces estuvo presente en las sesiones. Aunque a primera vista tres sesiones parece un número pequeño, vale la pena señalar que cada supervisor se hacía cargo de diez grupos y que en los tres restantes las respectivas supervisoras estuvieron presentes en una sola (ASM, SDA) o ninguna (EC) de las sesiones en que yo asistí. También debe recordarse que en los grupos que eran considerados rurales (EC y SDA) yo asistía semanalmente a las sesiones, mientras que en los urbanos lo hacía sólo cada quince días, por lo que tenía menos oportunidades de coincidir con las visitas de supervisión. Por otro lado, cuando me refiero en términos comparativos a algunas de las características de las relaciones en este grupo (menos formales, más igualitarias) o señalo cosas que no hacían la promotora o las mujeres, es *en contraste* con lo que ocurría en el grupo de ASM, que expuse en el capítulo anterior.

algunas de las frecuentes bromas fueron, en ocasiones, recursos mediante los que reflexionaban sobre y elaboraban los tópicos que surgían en las sesiones (muchos de los cuales eran introducidos y elaborados conjuntamente por ellas mismas). Aunque la promotora no se involucraba siempre en la elaboración de los tópicos emergentes, éstos tampoco obstaculizaban o eran incompatibles con su “planeación”. Así, *las sesiones eran el lugar y momento en que podían coexistir y entretenerse tópicos diversos de las ‘agendas’ de las mujeres y la promotora*. Esto significaba que en ocasiones aquéllas sostenían perspectivas distintas de las de ésta (o de la supervisora) sin que eso diera lugar a tensión o a conflicto. De la misma manera, en ocasiones las mujeres desafiaban algunos de los planteamientos hechos por M sin que esto diera lugar a confrontación en el desarrollo de las sesiones. En suma, en este grupo M no pretendía tener ‘la última palabra’ sobre los tópicos comentados y, correlativamente, las mujeres asumían que tenían cosas importantes que decir al respecto, las cuales elaboraban con frecuencia en forma colaborativa y refiriéndose a algunas de sus experiencias cotidianas. Justamente debido a que no existía una relación jerárquica marcada entre la promotora y las mujeres, las frecuentes bromas que éstas hacían a lo largo de las sesiones amenazaban a veces con trivializar u obstaculizar el tratamiento de los temas.

En cuanto a las características de la *identidad-en-la-práctica* de la promotora, varias de ellas quedaban integradas en lo que llamé una ‘identidad ajena al despliegue de conocimiento especializado’. Aunque a primera vista esta caracterización parece ser tan solo negativa (por lo que *no hacía*), en la exposición presentaré los detalles con base en los cuales justifico que se trataba de una *postura* (Dreier, 1999) asumida por la promotora, que estaba estrechamente vinculada con la relación más igualitaria que mantenía con las mujeres y se complementaba con otras características de su manera de contribuir a la producción de las sesiones que eran propicias para una participación más activa y personal por parte de las mujeres.

### **3.2.1 Producción de las sesiones: una relación más igualitaria y menos formal**

A través del análisis que sigue, trato de mostrar, sobre todo por el contraste con el caso de ASM, la importancia de las relaciones sociales entre las participantes en la producción de un proceso colectivo en el que las personas se apropiaron creativa y selectivamente de algunos recursos que la institución les ofrecía, para dar existencia al *proyecto* ‘ser amigas-aprender-divertirse’. Este *proyecto* logró *incorporar dentro de su lógica específica* la pretensión del programa de que el “intercambio de experiencias” fuera la vía principal para

que las personas reflexionaran sobre sus prácticas de crianza y construyeran colectivamente alternativas para aquellos aspectos que consideraran susceptibles de mejora. Sin embargo, como veremos luego con detalle, esto se logró *subvirtiendo* algunos de los lineamientos programáticos. En otras palabras, las finalidades institucionales se cumplieron no sólo gracias al diseño del programa, sino también *a pesar de él*. De cualquier modo, el cumplimiento de las finalidades institucionales no es el foco analítico en la exposición que sigue, sino la lógica del *proyecto* que se constituyó junto con la comunidad de práctica que lo hizo surgir.

### **3.2.1.1 La complejidad del “intercambio de experiencias” y el papel de las narraciones**

Los registros de las sesiones de este grupo me permitieron explorar la complejidad que en la práctica tenía el “intercambio de experiencias” entre las mujeres, el cual en el discurso oficial del programa aparecía como una categoría obvia y no problemática. De modo más específico, se asumía ahí que el mero hecho de que las mujeres formaran parte de un grupo haría que estuvieran dispuestas a involucrarse en el “intercambio de experiencias” y nada se decía en los documentos del programa que hiciera suponer que podrían ocurrir diferentes modalidades del mismo. Esto es lo que analizaré ahora, mostrando al mismo tiempo cómo los diversos modos de “intercambio de experiencias” que ocurrieron en las sesiones estaban asociados con un tipo de relación más igualitaria y menos formal entre las integrantes de este grupo.

En primer lugar presentaré un fragmento de la primera sesión en GE, en la cual resalto la *facilidad y prontitud* (en contraste con lo sucedido en ASM) con que las mujeres iniciaron el “intercambio de experiencias”. Digo ‘facilidad y prontitud’ porque se trataba de mi primera visita al grupo y porque la interacción objeto del análisis ocurrió al principio de la sesión, durante lo que formalmente sería la “apertura”. Hay que recordar que el primer “intercambio de experiencias” que registré en ASM ocurrió en la tercera sesión, luego de que la promotora había legitimado que las mujeres “sacaran lo que traían dentro” y de que en las dos primeras sesiones había organizado el trabajo de manera que le permitiera hacer *exposiciones sobre los temas*. Quiero examinar la complejidad de la noción “intercambio de experiencias” y los diversos papeles que jugaban ahí las narraciones, así como las otras formas en que las personas se referían a sus experiencias y el modo como se relacionaron con el recurso a las narraciones.

El tema de la sesión era “afecto” y la promotora había copiado en una cartulina el texto introductorio al mismo en el *Manual*,<sup>91</sup> enfocado en las consecuencias negativas de su falta sobre el desarrollo de los niños. M pidió que alguien lo leyera y algunas mujeres sugirieron que lo hiciera la que estaba más cerca. Una vez que ésta lo hizo, M preguntó que opinaban. Una de las mujeres dijo que no creía que la falta de afecto causara tantas cosas (no en forma de cuestionamiento, sino sorprendida de lo que ahí se afirmaba). M dijo que faltaban otras consecuencias, que en el cartel estaba sintetizado, agregó que el afecto lo podían dar otras personas de la familia (aparte de los padres) pero que su falta producía todo eso y preguntó quién más quería opinar. Otra mujer dijo que la falta de afecto sí perjudicaba en su carácter a los niños, que se volvían hostiles y poco sociables (GE1: 1).

La parte que quiero examinar con más detalle ocurrió a continuación, donde me parece particularmente importante resaltar la diversidad de papeles jugados por las narraciones de las mujeres, así como la manera en que se constituyó un tópico emergente a raíz de ellas, sin que hubiera incompatibilidad entre dicho tópico y la “planeación” de la promotora.

### **Extracto 3.1 (GE1: 1-2)**



*Otra señora pregunta cómo se pueden dar cuenta que les dan suficiente afecto y cuenta que su hijo decía que no lo querían cuando nació la niña [su otra hija].*

*Varias señoras hablan a la vez.*

*M dice que hay que explicarles todo [a los niños, respecto del nacimiento de un hermano] para que entiendan.*



*Una de las señoras (E) comenta que su hijo, cuando nació su hermana, dijo que él quería un hermano.*

*M pregunta qué pueden hacer al respecto.*



*Una de las señoras dice que a veces es sin querer que no se les pone atención y platica el caso de su hijo, quien cuando nació su hermana le dijo a*

---

<sup>91</sup> El texto era: “La falta de afecto en el niño da como resultado daños importantes de tipo físico, mental y emocional. Los bebés que no reciben manifestaciones de afecto sufren un retraso en su crecimiento y desarrollo normal. Además de afectar en el crecimiento del niño, se presentan problemas de enflaquecimiento, pérdida de apetito, apatía e incluso la muerte. [continúa en la siguiente página]

Cuando el niño carece de la afectividad de sus padres, por rechazo o indiferencia, puede presentar problemas en su desarrollo motor, al sentarse, ponerse de pie o caminar tiene movimientos torpes; en el lenguaje, presenta trastornos verbales como el tartamudeo; o bien retraso en el desarrollo intelectual, el niño no se puede concentrar y se distrae con facilidad, lo que obstaculiza el aprendizaje, los recuerdos y el razonamiento. Los niños que necesitan del afecto de la familia se muestran hostiles y poco cooperativos, expresan su resentimiento mediante la agresividad.

El hecho de que la privación de afecto sea perjudicial no quiere decir que cuanto más afecto reciba el niño, mejor será su adaptación y desarrollo. El afecto excesivo no motiva a los niños a que aprendan a expresar el afecto hacia otros. Ello provoca que centren su afecto en una o dos personas, lo que los hace ansiosos e inseguros cuando no están con esas personas. A estos niños les resulta difícil establecer relaciones amistosas con sus compañeros, conduciéndolos a la soledad.” (*Manual del Promotor Educativo*, 2000: 128)

*la abuela que a él ya no lo querían, dice que ella no se había dado cuenta de que no le hacía caso.*

*M dice que este tema es para concientizarse sobre la importancia del afecto y agrega que hay que atender al bebé pero también a los hijos mayores.*

➔ *E comenta que su hijo [en esa misma situación] ha empezado a hablar como bebé; dice que ella le ha preguntado qué le pasa y le dice que ya no es un bebé, pero no sabe por qué [lo hace].*

*M dice que el niño está tratando de llamar la atención.*

➔ *S6 dice que ella tiene tres hijos, dos ya grandes y uno pequeño, y lo que hacen es que cuando el bebé duerme aprovechan para apapachar a los otros y que éstos no se han puesto celosos.*

➔ *S9 dice que ella dijo que eso [poner menos atención al hijo más grande] no le iba a pasar y fue lo primero que le pasó, que no sabe qué hacer con dos, mientras su propia mamá le dice que ya ve, que ella tuvo catorce hijos. Dice que su mamá era pulpo. (Risas) Dice que cuando se acerca a su papá a hacerle un cariño, a él le cuesta trabajo aceptarlo porque no acostumbraban manifestar el afecto.*

*S5 dice a S9 que su papá ha de pensar que ya quiere su herencia. (Risas)*

Las flechas negras indican las intervenciones en que las mujeres narraron con más o menos detalles algunas experiencias con sus hijos. En la primera se formuló una *preocupación práctica* que tenía implicaciones conceptuales: “¿cómo se pueden dar cuenta que les dan suficiente afecto [a sus hijos]?”, luego de las intervenciones anteriores que implícita o explícitamente aceptaban el contenido del texto. Esta pregunta remitía a algo que no se aclaraba en el texto: en qué circunstancias se diría que hay falta, carencia o privación de afecto. La narración *situó el problema abierto por la pregunta en un contexto específico* –el nacimiento de otro hijo– que se convirtió en el punto de referencia de las intervenciones que siguieron, al mismo tiempo que ejemplificaba la cuestión planteada. Me parece importante hacer notar la relación entre estos tres aspectos: la interrogación al contenido del texto, el papel de la narración como recurso para situarla en un contexto concreto y la orientación que imprimió esta narración a las intervenciones siguientes.

Aunque no todas las intervenciones que siguieron (de las marcadas con flechas) tenían el mismo foco tópico, se aprecia que el tópico planteado en la primera se elaboró en la tercera y en la sexta, señalando que “*a veces es sin querer*” que uno no presta atención a los mayores cuando nace otro hijo y que eso ocurría aunque uno se hubiera propuesto evitarlo.<sup>92</sup> Por su parte, de las intervenciones de E (la segunda y la cuarta), una

---

<sup>92</sup> De hecho, la sexta intervención (de las marcadas) era más compleja porque también hacía una comparación entre su caso, con dos hijos, y el de su propia mamá, que había tenido catorce (haciendo una broma sobre ello), y sobre la manifestación del afecto en su familia de origen y en la actual. No me detendré

se orientaba hacia otro tópico (la preferencia de género por parte del hermano mayor) y la otra era un ejemplo específico de una posible consecuencia de no poner atención al hijo mayor. La intervención de S6 formuló la experiencia con sus hijos de una manera *general*,<sup>93</sup> que podría entenderse como un *ejemplo* de la sugerencia que M había hecho poco antes (“*hay que atender al bebé pero también a los hijos mayores*”).

Así, a partir de la tarea propuesta por M, leer y comentar la introducción al tema, las mujeres no sólo parecen haber aceptado la idea principal del mismo (la carencia de afecto puede producir diversas consecuencias negativas en el desarrollo de los niños)<sup>94</sup> sino que fueron más allá, abriendo una interrogación sobre cómo saber cuándo el afecto ofrecido a los hijos podía ser insuficiente, que anclaron en una situación cotidiana conocida: el nacimiento de otro hijo y sus consecuencias para los hijos mayores. En algunos casos, las narraciones apoyaron la elaboración de la interrogación inicial (es sin querer; ocurre aunque uno haya dicho que no le iba a pasar) y ofrecían ejemplos de las manifestaciones en la conducta de los hijos mayores (dicen que ya no los quieren; hablan como bebés), mientras que otra enfocaba un aspecto tópico diferente (la preferencia de género del recién nacido por parte del hijo mayor). Las narraciones parecen haber sido condición *sine qua non* para desarrollar esa interrogación y en algunos casos fueron un claro *recurso para el pensamiento* de las mujeres: *no la mera ilustración de algo que ya se había formulado en términos abstractos, sino una parte integral de la interrogación que estaban elaborando.*

Si examinamos las intervenciones de M, es claro que ella *no dirigía* la elaboración de la reflexión sobre el tópico emergente sino que la estaba siguiendo: dos de sus intervenciones (la primera y la tercera) fueron sugerencias sobre qué hacer con los hijos mayores ante el nacimiento de un hermano y las otras eran respuestas a las intervenciones de E (la primera *devolviendo la pregunta a las mujeres* y la segunda haciendo una interpretación de por qué el hijo mayor de E había empezado a “hablar como bebé”). Este tipo de intervenciones eran parte de una manera particular en que M asumía su papel como promotora, que contribuía a que mantuviera una relación más

---

ahora en estos detalles, pero vale la pena señalarlos como parte del desarrollo del tópico abierto por la primera intervención.

<sup>93</sup> Es decir, no se refería a un acontecimiento específico. En este sentido, no se trataba, estrictamente, de una narración, en el sentido que la definí en el capítulo anterior (ver página 120); para marcar esta diferencia, la flecha es blanca.

<sup>94</sup> Así como la sugerencia implícita en él, que subyacía a la selección de dicha tarea por parte de M, que se formulaba explícitamente en el *Manual*: “asegúrate que quede claro [*sic*] la importancia de expresar el afecto a nuestros hijos” (*Manual del Promotor Educativo*, 2000: 130) y que M enunció en su tercera intervención: “*este tema es para concientizarse sobre la importancia del afecto*”.

igualitaria con las mujeres en la medida en que *no asumía siempre* que era ella quien tenía que saber y responder a *todas* las preguntas de aquéllas.

Aunque no se formuló una respuesta explícita para la interrogación abierta en la primera intervención, de todas formas se produjo un intercambio en el que las personas recurrieron a sus experiencias para elaborar un tópico emergente que reconocía la importancia de dar afecto a los hijos pero iba más allá de esta idea general. Las narraciones jugaron un papel central en la construcción conjunta de este *espacio tópico* emergente (Linell, 1998).

La facilidad con que surgieron las narraciones en este ejemplo *no significa que ocurrieran en cualquier momento* e independientemente del tema y de los recursos que implicaba la forma de trabajo propuesta por M para el desarrollo de las sesiones. Así, por ejemplo, en la sesión 4, cuyo tema era “razonamiento y curiosidad”, M invitó a las mujeres a narrar una experiencia: *“alguien que cuente una experiencia, algo gracioso, chistoso, porque a veces [los niños] preguntan y les contestamos cosas que no”*, pero las mujeres no narraron sus experiencias en respuesta a esa invitación (GE4: 2).

En esa ocasión se había definido el razonamiento de forma ostensiva, mediante un juego,<sup>95</sup> y luego se había tratado de reflexionar cómo “se veía” y cómo se podía inducir en los niños. La mujer que respondió a la invitación de M de “contar una experiencia” dijo que “el día del bombardeo” [refiriéndose al 11/09/01] comentó algo al respecto a su hijo pero él no había entendido, pero *“uno que es grande ya sabe que eso va a repercutir, que Estados Unidos no se va a quedar así”* (GE4: 2). Aunque esta intervención llevaba implícita la idea de hacer una inferencia o sacar una conclusión a partir de un suceso, y la narración la ancló en uno particularmente notorio en esos días, *no* dio lugar a intervenciones relacionadas ni tampoco a una elaboración acerca de la definición del

---

<sup>95</sup> En el marco de una especie de competencia, que M llamó “juego de box”, a cada mujer se le dio una tarjeta y un lápiz; se les pidió que escribieran “todo lo que haya” en “navidad”, “cocina”, “papelería” y “gasolinera”. En cada ocasión se contaba el número de ítems que cada una había escrito y se declaraba una ganadora. Al final ganó quien había escrito mayor cantidad de ítems correctos en todas las rondas. M preguntó a cada una de las mujeres qué les había parecido la tarea y apoyándose en las respuestas de algunas (quienes dijeron que las había hecho “pensar”, “reflexionar” o “usar el razonamiento”), dijo, a modo de conclusión, que habían mencionado el razonamiento y ese era el tema de la sesión. Este tema no aparecía en el *Manual* y la introducción al mismo en el libro *Láminas* era de muy poca ayuda pues ‘definía’ el razonamiento como “un proceso psicológico por el cual los seres humanos conocen y comprenden el mundo que les rodea” (*Láminas del Desarrollo Infantil*, 2000: 55). M no mencionó ni recurrió a este texto en la sesión. El uso que hizo del juego para ofrecer una manera de que se entendiera, no discursivamente sino en forma experiencial, lo que era el razonamiento, será motivo de análisis más adelante.

razonamiento; M sólo dijo “*la tele difunde las noticias, los niños se interesan, ven que es malo*” y otra mujer dijo “*sí nos pasa algo, pero ya se nos olvidó*”.<sup>96</sup> (GE4: 2)

Por otro lado, en tres sesiones en que M organizó a las mujeres en equipos para “exponer temas” (cuestión que analizaré luego), las narraciones o bien *no ocurrieron* o bien se usaron *sólo para ilustrar o apoyar algún ‘punto’* que se planteaba en los textos o habían introducido ellas mismas, sin dar pie a una elaboración sostenida como la que ocurrió en el extracto anterior. Este es un punto a subrayar, porque incluso en este grupo en el que las relaciones entre las mujeres eran buenas, el “intercambio de experiencias” – como elaboración colectiva sostenida de uno o más tópicos, con base en experiencias personales– no ocurría en forma automática.

Esto muestra que no había una única modalidad de “intercambio de experiencias”, sino que las narraciones podían jugar diversos papeles en las sesiones. A veces las experiencias se *formulaban de una manera general* (como en la intervención de S6) para servir como una *sugerencia* respecto de alguno de los asuntos en discusión. Esta era una modalidad distinta, pero igualmente significativa, de “intercambio”. Aunque numéricamente fueron infrecuentes, las narraciones también jugaron en ocasiones, como en el extracto, el papel de *anclar* el diálogo a un contexto particular y de *orientar* el intercambio hacia ciertos aspectos del tópico.<sup>97</sup>

Ahora analizaré dos ejemplos de otra manera de usar las narraciones, que fue el modo *más frecuente* como surgieron durante las sesiones en este grupo, a saber como un medio para *ilustrar o ejemplificar* algún ‘punto’. El primero proviene de la sesión 4, que mencioné dos páginas arriba. Luego de la parte descrita ahí, M dijo que “dentro del razonamiento estaba la curiosidad” y que la curiosidad llevaba a los niños a ciertos peligros, con lo que planteó un tópico más preciso que el anterior (i.e. cómo se veía el razonamiento en los niños). Después preguntó a qué edad habían empezado sus niños con la curiosidad. Aunque algunas mujeres narraron ciertas experiencias (algunas de las cuales eran graciosas), en general *pasaron por alto* el foco propuesto de los *riesgos* que podía acarrear la curiosidad. En la parte inicial del extracto siguiente puede verse que las

---

<sup>96</sup> Esta intervención es particularmente llamativa porque sugiere que a falta de recursos que sirvan de *sopORTE* al “intercambio de experiencias”, como el texto de la *Guía* que introducía al tema “afecto” en el extracto 3.1, las experiencias relevantes pueden incluso no evocarse.

<sup>97</sup> Es posible que este papel de las narraciones esté vinculado con cierto tipo de *experiencias comunes* de las mujeres que, además, tienen un componente *afectivo* importante. En una mirada retrospectiva, es similar a lo que ocurrió la primera vez que surgió el “intercambio de experiencias” en ASM, donde las mujeres empezaron a narrar las experiencias que habían tenido de apoyo (o falta de él) por parte de sus esposos en el momento en que habían nacido sus hijos, aunque ahí tomó otro curso (v. extracto 2.8 del capítulo anterior y su análisis, pág. 115).

mujeres aún se enfocaban en *otros* aspectos tópicos: algunas personas les pegan a los niños curiosos; la curiosidad de los niños desespera en ocasiones. M retomó el tópico de los riesgos, enfocándose en las precauciones que debían tener los adultos, y lo ejemplificó con una *narración de su propia experiencia*. G retomó también el tópico de los riesgos, pero enfocando el aspecto de que “*los niños no miden el peligro*”. Por su parte, las mujeres que narraron alguna experiencia en las intervenciones que siguieron (C, Mo; marcadas con flechas), se enfocaron más bien en su experiencia subjetiva en momentos en que sus hijos habían estado en una situación peligrosa.

### **Extracto 3.2 (GE4: 3)**

*Y: algunas personas les pegan a los [niños] que curiosean.*

*M: en vez de explicarles, ellos no entienden por qué [les pegan].*

*Ad: a veces desesperan, luego la dejo [refiriéndose a que deja curiosear a su hija] pero a veces desesperan, se necesita paciencia.*

*M dice “hay que tener paciencia, evitar peligros, cosas calientes, planchas” y cuenta cómo su hija, cuando era más pequeña, había estado a punto de tirar la plancha “en un segundo”, luego pregunta “¿algo más de curiosidad?”.*

*G dice que ella es soltera pero tiene muchos sobrinos, que los niños no miden el peligro, quieren ver qué descubren y repiten lo que ven, aunque les cueste trabajo, les pase lo que les pase.*

*C dice “a veces está en peligro pero no sabemos cómo explicarle” y cuenta que una vez su hija se subió en un mueble y ella pensó que se caería, que sólo se puso a llorar para no asustarla, la niña le dijo que no llorara, que quería ver qué había arriba.*

*M: eso es cuando tiene una paciencia, a veces lo que hacemos es gritar.*

*C: el niño no tiene la culpa de que estemos de malas.*

*E: las mamás ignorantes no sabemos.*

*M: llega el papá y empieza otra vez [a regañar al niño].*

*Mo cuenta que en una ocasión su hijo se había subido a la azotea y ella no supo qué hacer.*

*G: no miden el peligro, como cuando se cruzan la carretera.*

A primera vista, estas narraciones no tenían relación con los aspectos tópicos que habían propuesto M y G (la supervisora) o algunas de las otras mujeres (Y, Ad). Si examinamos el conjunto del intercambio podemos ver que la elaboración colectiva en este caso consistía en señalar *diversos aspectos* relacionados con situaciones en que los niños, por curiosidad, realizaban acciones que los ponían en riesgo (especie de mapeo de diversas facetas del tópico, en vez de profundización en alguno de sus aspectos). En este sentido, la narración de C parecía dar por supuestos los aspectos tópicos ya mencionados y agregaba otro, que abría una interrogación a la sugerencia de M de que había que explicar a los niños en vez de pegarles: “*a veces está en peligro pero no sabemos cómo explicarle*”. La narración no sirvió aquí (como tampoco sucedió con la narración previa de

M) como ancla y orientación de las intervenciones siguientes, que se enfocaron en los otros aspectos tópicos. La intervención de Mo reiteró el aspecto tópico planteado por C, narrando una experiencia parecida; mediante esta narración *no elaboró* el aspecto tópico abierto por C sino que sólo *lo reiteró como algo compartido*.

De nueva cuenta, M no trataba de delimitar el abordaje del tópico ni éste estaba enfocado en el aspecto que ella trataba de resaltar y las intervenciones lograron entretenerse, gracias a que M iba siguiendo los aspectos introducidos por las mujeres, para ofrecer una visión de las diversas facetas involucradas en situaciones en que los niños realizan acciones peligrosas debido a su curiosidad, dando lugar así a un espacio tópico emergente que iba más allá del tópico propuesto por M. En este intercambio, las narraciones sólo ilustraban los aspectos tópicos introducidos por M y por C (cuidados que debían tener los padres debido a la curiosidad de los niños; experiencia subjetiva de las mujeres en situaciones de riesgo debidas a la curiosidad de los niños).

Este modo de construcción del espacio tópico tal vez era consecuencia de la ambigüedad del tema en los materiales del programa,<sup>98</sup> así como de la falta de recursos que apoyaran el uso de las experiencias como material de construcción de la sesión en este caso. Visto así, este tipo de intercambio podría considerarse como un ejemplo de lo que *lograba* producirse en las sesiones no tanto gracias al, sino a pesar del, diseño del programa. De cualquier manera, lo que vemos con claridad en este caso es que la promotora *no presionó* para que las mujeres se enfocaran en el aspecto tópico propuesto por ella sino que *aceptó* la introducción de los otros aspectos tópicos como parte del intercambio.

El ejemplo que sigue, si bien ejemplifica el uso de la narración para ilustrar un punto, lo incluí porque no repite las características del anterior, sino que presenta cierta singularidad que lo hace interesante de analizar, a pesar de que haber sido el único de

---

<sup>98</sup> Que no se reducía a la falta de claridad de la definición de razonamiento que ya señalé antes, sino que abarcaba también la *estructura* del tema (en contraste con el de la introducción al tema "afecto"), como puede constatare en el resto del texto de esa introducción: "Los niños y las niñas menores de cuatro años tienen un amplio y bien organizado conocimiento del ambiente en el que viven, casi sin entrenamiento y con pocos años de experiencia, los pequeños logran ordenar un amplio sistema de relaciones espaciales, temporales, causales y hasta motivacionales sobre la [sic] que organiza sus juegos y sus vivencias cotidianas. Dada su importancia en el desarrollo infantil, se ofrece información amplia y detallada acerca de la curiosidad, noción de cantidad, noción de espacio, noción de tiempo, creatividad y destrezas escolares como elementos, que desde la perspectiva del programa de educación inicial, comprenden al razonamiento así como la necesidad de estimular su formación, como base del desarrollo del niño." (*Láminas del Desarrollo Infantil*, 2000: 55). Mientras en este texto la curiosidad aparece como uno de los "elementos" que "comprende" al razonamiento, en la página siguiente, de introducción específica a la "curiosidad", se decía que ésta contribuía a "estimular" el razonamiento del niño y a la "construcción de explicaciones de la vida" (*Láminas del Desarrollo Infantil*, 2000: 56) y se prescribía como sugerencia que los padres reconocieran que: "Permitir que el niño manipule objetos nuevos, es desarrollar su pensamiento" (*Láminas del Desarrollo Infantil*, 2000: 57).

este tipo en todo el corpus de información sobre este grupo. Se trata del uso de la narración para *denunciar públicamente a una persona* (el hijo de una de las mujeres, un jovencito que estaba presente en la sesión) refiriendo algunos de sus comportamientos que se consideraban inadecuados. En términos generales, quiero destacar cómo en esta situación ocurrió una sola narración y las demás referencias a las experiencias tuvieron un carácter más bien general, relacionado con su papel como *sugerencias* de posibles cursos de acción a seguir (aunque no aplicables al caso), pero que en el fondo también estaba en juego ahí una evidencia adicional del carácter más igualitario de la relación entre las participantes.

El extracto proviene de la sesión 8, cuyo tema era “higiene”. En esta ocasión M había seleccionado tarjetas del “Juego de la Oca”<sup>99</sup> relacionadas con dicho tema para organizar la tarea con la que se llevó a cabo su “desarrollo”. El extracto se ubica poco después del inicio del juego. La señora E intervino espontáneamente (es decir, sin que fuera su turno en el juego), antes de que M designara a la siguiente persona como hablante. Quiero resaltar en el análisis la manera particular como las demás mujeres se involucraron con el tópico propuesto por E:

### **Extracto 3.3 (GE8: 2)**



*E dice que a su hijo le da mucha flojera bañarse, por eso el otro día lo bañó con agua fría y cuenta algunos detalles de cómo lo hizo.*

*M le pregunta si le ha inculcado el hábito.*

*E responde que sí y que a la niña también, pero que al niño le ha dado rebeldía.*

*M dice que tienen sus épocas.*

*E dice que luego que [su hijo] ande con la novia ella le dirá que no gaste el agua.*

---

<sup>99</sup> Se trataba de un “juego didáctico” que era parte de los materiales de la versión anterior del programa (1994) y se enfocaba en cuestiones de “salud, seguridad, tradiciones y vida comunitaria”. El juego estaba organizado como el de la oca, pero cada casilla del tablero tenía dibujos alusivos a los *temas* señalados, que eran ejemplos de acciones adecuadas o inadecuadas al respecto. M había seleccionado pares de dichos dibujos, relacionados entre sí, y había dado un par a cada una de las mujeres con la consigna de que iban a “explicar qué veían en ese dibujo sobre la higiene”. En general, se trataba de señalar qué prácticas eran convenientes y cuáles inconvenientes, con respecto a diversos aspectos de la higiene. En el primer turno, M guió a Mb para que comentara qué veía en las tarjetas y formulara una sugerencia al respecto de bañarse. Algunas de las intervenciones de este intercambio son relevantes para contextualizar el extracto siguiente:

*M: ¿qué nos dices del baño?*

*Mb: que debe ser diario, aunque no haya agua.*

*M: se pueden bañar con poco agua.*

*E dice que ella se baña hasta dos veces.*

*Ad dice que cuando uno no tiene [agua], con una sola vez [es suficiente].*

*M: el agua es el pretexto.*

*E: la flojera es el pretexto.*

*M-Mb: tu cartel se trató de...*

*Mb: del baño...*

*M: debe ser diario y no poner pretextos, así debe ser con los niños, en el horario que se pueda. (GE8: 1)*

El extracto 3.3 empieza con la intervención de E que siguió al ‘resumen’ de sugerencias por parte de M.

*M pregunta a E si hay algo más.*

*E responde que lavarse las manos, dice que hay que lavárselas aunque no se tenga lavabo, que ella tiene un bote de agua en el baño y les dice a los niños que se laven, aunque el niño protesta.*

*M dice que cada que uno salga [a la calle] hay que lavarse las manos [cuando regrese a casa].*

*E agrega que cada que se va al baño y que le dice a su hija que se lave en la escuela, que le explica a ésta que le duele el estómago por los bichos [microbios en las manos sucias] y la niña entiende porque es más dócil, que el niño es más rebelde y se enoja cuando le dice [que se lave las manos], dice que ella le cae mal a su hijo.*

*M pregunta qué alternativa darían para que se laven las manos [los niños].*

*Mi dice que los niños buscan muchos pretextos.*

*N dice que quieren que el agua esté caliente.*

*E dice que usen [agua] de la llave [= toma a la red] que no esté tan fría.*

*Ad dice que hay que dejarlos jugar tantito con el jabón, que ella deja a su hija un poco.*

*M dice que a veces los quitamos de algo entretenido y no les gusta, sugiere que los hagan despedirse del jabón y el agua y no quitarlos bruscamente.*

*Mi comenta que así le dice a su hijo y sí lo hace.*

*M pregunta directamente al hijo de E por qué no le gusta lavarse las manos.*

*El niño responde que el agua está fría y porque las tiene limpias.*

*M le pregunta qué habría que hacer para que le gustara lavarse.*

*El niño responde que no sabe.*

*M sugiere que [el agua] esté menos fría.*

*E dice que su hijo dice que no se baña porque no tienen regadera.*

*M dice que es pretexto y pregunta si hay algo más.*

Aunque no registré los detalles de la narración de E, se aprecia que era la referencia a un acontecimiento específico (bañar a su hijo con agua fría), el cual narró luego de señalar que se trataba de una consecuencia de que al niño le daba “mucha flojera bañarse”. Parecía que la denuncia iba a cerrarse con la interpretación dada por E de la conducta de su hijo en su tercera intervención (“*le había dado rebeldía*”), el señalamiento por M que se trataba de algo temporal (“*tienen sus épocas*”) y la aparente confirmación de esto con la broma de E de que cuando su hijo tuviera novia le iba a tener que decir que no gastara agua. Pero ella misma siguió la denuncia con el cambio del foco tópico hacia la necesidad de lavarse las manos, diciendo que su hijo protestaba por ello y luego, en su siguiente intervención, haciendo una comparación entre su hija y su hijo (dócil vs. rebelde), desfavorable para este último. Por último, cuando parecía que se había vuelto a cerrar la denuncia, después de las sugerencias que habían hecho las mujeres y M había preguntado directamente al hijo de E qué podían hacer para que le gustara lavarse las manos, E retomó el aspecto tópico anterior para insistir: “*su hijo dice que no se baña porque no tienen regadera*”.

E aprovechó el contexto que se había construido al principio del juego para denunciar a su hijo públicamente; la narración era un *apoyo* de tal denuncia. Se trataba de una *preocupación personal que introdujo con destreza como tópico en la sesión*. Esta es una cuestión que no debe pasarse por alto porque ayuda a entender dos características de esta secuencia. Primero, que M no abriera el tópico a la consideración colectiva sino hasta después de la quinta intervención de E, una vez que ésta amplió la denuncia señalando que su hijo tampoco quería lavarse las manos, preguntando “*qué alternativa darían...*”<sup>100</sup>. Segundo, que las mujeres se involucraran tangencialmente en un tópico que podía ser potencialmente conflictivo, dada la presencia del niño en la sesión, y entonces dijeran cosas generales (“*los niños buscan muchos pretextos*”) o se refirieran a lo que hacían con sus propios hijos –de menor edad que el de E–, por lo que las sugerencias no eran aplicables al caso (“*dejarlos jugar tantito con el jabón*”, “*despedirse del jabón y el agua*”).

En suma, en este caso lo que vemos es el uso de una narración como instrumento para, como se dice coloquialmente, que E ‘acusara’ públicamente a su hijo. La ‘acusación’ no funcionó como una invitación a reflexionar sobre ese asunto sino que suscitó sugerencias sobre cursos de acción posibles. Tal vez la ausencia en esta secuencia de otras narraciones y la formulación de sugerencias generales o no aplicables al caso constituya la renuencia cortes por parte de las otras mujeres a contribuir a producir un encuentro potencialmente incómodo en la sesión, a pesar de la relación amistosa que prevalecía entre ellas.

Sin embargo, el hecho mismo de que E ‘acusara’ públicamente a su hijo es un indicio de *la confianza que tenía con las otras mujeres*, puesto que la denuncia podría haberse usado eventualmente en su contra, interpretando la conducta del niño como evidencia de una falta potencial de ella misma (como en la pregunta de M de si “*le había inculcado el hábito*” de bañarse). Aunque las mujeres no se aliaron con E y las intervenciones tuvieron focos tópicos relativamente divergentes, la preocupación de E se escuchó sin ocasionar que se desplazara el tema de la sesión. Por último, aún en medio de la tensión que implicaba la ‘acusación’, la propia E hizo un comentario ingenioso de carácter humorístico al respecto en su tercera intervención.

En síntesis, estos tres extractos muestran, en primer lugar, la complejidad de la categoría de “intercambio de experiencias”; no había una modalidad única sino que podía

---

<sup>100</sup> Hay que hacer notar que M retomó el tópico de la denuncia de una manera indirecta, preguntando “*qué alternativa darían para que se laven las manos*”; es decir, la pregunta se refería en general a “los niños” y no específicamente al caso del hijo de E.

ocurrir de diversas maneras: 1) reflexión y elaboración colectiva y sostenida de un tópico que abría una interrogación a partir del contenido de un texto, 2) formulación general de alguna experiencia personal de modo que sirviera como sugerencia, 3) narrar una experiencia que ejemplificaba un asunto en discusión, 4) narración que apoyaba la denuncia de una persona. No asumo que estas sean las únicas modalidades del “intercambio de experiencias”; pueden existir otras que no registré. El punto de mi argumento es dejar de pensar esta categoría como si fuera obvia y subrayar que incluso en un grupo como este, en el que predominaba una buena relación entre las mujeres, *las narraciones jugaban una diversidad de papeles y no era sólo a través de ellas que ocurría el “intercambio de experiencias”*.

En segundo lugar, y más importante como parte de mi argumento en esta sección, es que ciertos detalles de las maneras como se llevaba a cabo el “intercambio de experiencias” pueden considerarse evidencia de que había una relación más igualitaria y menos formal entre las mujeres: la conformación de espacios tópicos emergentes, la flexibilidad por parte de M para que las mujeres se enfocaran en otros tópicos (o aspectos) aparte del propuesto por ella y la apertura de experiencias que tenían un carácter delicado.

### **3.2.1.2 Una modalidad especial de “intercambio”: las *revelaciones***

El extracto 3.3 sirve también como introducción para comentar sobre una modalidad de “intercambio” que observé en este grupo con una frecuencia que lo hizo llamativo y que merece atención especial. Se trata de intervenciones en que se referían experiencias que *hacían públicos asuntos potencialmente delicados*; el carácter de estas intervenciones se derivaba de que podían tomarse como indicadores de falta de conocimiento o competencia de las personas como encargadas de cuidar o educar a sus hijos.<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> El carácter delicado de este tipo de intervenciones se aprecia mejor si se contrasta con lo que sucedía en las visitas domiciliarias que hacían enfermeras comunitarias a mujeres que habían tenido su primer hijo en el Reino Unido. Dado que estas visitas no eran solicitadas, las mujeres las experimentaban en general como una forma de control y vigilancia social, donde las visitadoras de salud eran vistas como “expertas de los bebés” que evaluaban su conocimiento y competencia en el cuidado de sus hijos. En estas circunstancias, la solicitud de consejo por parte de las mujeres adquiría una cualidad problemática, porque implicaba una admisión de incertidumbre sobre el curso de acción apropiado con los hijos y, por lo mismo, que quien la hacía carecía del conocimiento o la competencia necesarios para afrontar la situación sin ayuda externa. En consecuencia, las mujeres casi no hicieron ese tipo de solicitudes y la mayor parte de los consejos de las visitadoras surgía *antes* de que hubiera indicación clara de que eran deseados por las madres o luego de que la visitadora había creado un contexto discursivo que justificaba su introducción (Heritage, 1992). Podemos ahora imaginar lo que en tales circunstancias implicaría una ‘revelación’ y apreciar mejor el significado que tenían en este grupo. Por otra parte, en retrospectiva puedo señalar que en el grupo de ASM también ocurrieron algunas ‘revelaciones’, pero *solamente* durante la sesión 3, en que las narraciones de las mujeres desplazaron la

Denominé *revelaciones* a este tipo de intervenciones. En el extracto 3.2 están incorporadas en las narraciones de C y Mo, cuando dicen que *no supieron qué hacer* al ver a sus hijos en una situación peligrosa y en el 3.3, en el contexto de la ‘acusación’, en el momento en que E dijo que ella “*le caía mal a su hijo*”.

Ahora bien, lo interesante de las *revelaciones* fue que *no sólo ocurrieron frecuentemente* sino que *en ningún caso* se aprovecharon por otras personas como oportunidad *para poner en duda o criticar el conocimiento o competencia de quien las enunciaba*. Interpreto esto como evidencia adicional de la confianza que había entre las mujeres y lo tomo como una de las formas en que se producía el *proyecto* ‘aprender-ser amigas-divertirse’ mediante el “intercambio de experiencias”; a saber, dándose a conocer a las demás de una manera que era altamente significativa (por el contenido enunciado) y potencialmente riesgosa (por el uso que podía darse al mismo). En suma, *era una prueba de confianza y de que eran amigas*.

En total, hubo 21 revelaciones en seis sesiones distintas, que fueron enunciadas por ocho mujeres diferentes, a razón de dos o tres en cada una de esas sesiones, con excepción de la 2, en la que hubo diez. En general, las revelaciones se referían a comportamientos inadecuados (o no suficientemente desarrollados) *de los hijos* o a acciones o actitudes inadecuadas de *las propias mujeres*, distribuyéndose casi de forma equitativa entre ambas categorías (8 y 11, respectivamente). Como ejemplos de la primera categoría:

(a) *Su dice que sus hijos [al jugar] hacen mucho desastre y aunque les explica no entienden* (GE2: 6),

(b) *K dice que el perro es más obediente que su hijo* (GE2: 6).

En el caso de la segunda categoría, además de los ya mencionados del extracto 3.2, podrían citarse los siguientes:

(c) *S7 dice que, siendo sincera, cree que ahora ya no abraza a su hijo* (GE1: 6),

(d) *K dice que los niños aprenden mejor con otros niños porque ellas [las mamás] les gritan* (GE2: 5),

(e) *M dice que no le gustaba pegarles a sus hijos porque si estaba enojada no era una nalgada [que les daba] sino dos o tres* (GE7: 4).

Una característica de las revelaciones, con base en la que afirmo que formaban parte del “intercambio de experiencias” entre las mujeres (además de la señalada antes

---

planeación de la promotora. Por tal motivo, este tipo de intervenciones no fueron objeto de análisis detallado en el capítulo anterior.

de que eran una forma de darse a conocer), era que con frecuencia ocurrían *en pares*. En el extracto 3.2 ya vimos un ejemplo de esto. En otras cinco ocasiones ocurrió algo parecido; es decir, en 10 de las 21 revelaciones. Otros dos ejemplos de esto son:

(f) *S2 dice que ya que son grandes [los hijos] da pena [abrazarlos] porque uno piensa que se van a quitar* (GE1: 6), que siguió a la del inciso 'c',

(g) *K dice que sus hijos no dejan de brincar en la cama por más que les dice [que no lo hagan]* (GE2: 6), que siguió a la del inciso 'a'.

En otras palabras, *las revelaciones en pares eran una forma en que las mujeres expresaban que habían tenido experiencias comunes*. Desde esta perspectiva, pueden considerarse como maneras, aparte de las narraciones, en que se creaba un mundo compartido entre las mujeres (Coates, 1996).

Ahora me enfocaré en la manera como surgían las revelaciones en los intercambios entre las mujeres y en el papel que jugaban ahí. Seleccioné algunos ejemplos que provienen de la segunda sesión (en la que hubo mayor cantidad), que ocurrieron en el momento en que se leyeron y comentaron las preguntas y sugerencias de la *Guía*.<sup>102</sup> En el análisis quiero mostrar que no todas las revelaciones eran iguales así como el papel que jugaban en la interacción (para simplificar el análisis que sigue, numeré las intervenciones de los extractos).

**Extracto 3.4 (GE2: 5, primera pregunta de la Guía)**

1. *M pregunta quién lee.*
2. *V dice que ella pero que la dejen encontrar la página; lee la primera pregunta (“¿Sabes quién cuida siempre del pequeño cuando juega?”).*
3. *Todas las mujeres dicen que la mamá.*
4. *K dice que a veces la mamá está haciendo la comida y el niño anda “hasta allá”.*
5. *Mb: a veces los niños se nos escapan.*
6. *V: Nooo! sé yo [sonriendo].*

**Extracto 3.5 (GE2: 5, sexta pregunta de la Guía)**

*Ep lee la siguiente (“¿Sabes quién se baña, se viste y come solo, sin ayuda?”).*

*K dice que su hijo mayor sí, pero la niña pequeña no.*

*Ep dice que a los 3 años ya lo pueden hacer.*

*Ad dice que su hija ya se puede vestir con ayuda.*

*Mb dice que su hijo no lo puede hacer.*

*M le dice que lo deje intentarlo.*

*Mb dice que se pone el calzón al revés.*

---

<sup>102</sup> Vale la pena señalar que esta actividad ocurrió al final de la sesión y no al principio, como se sugería en el *Manual*. Más adelante volveré sobre este aspecto de la “planeación” de las sesiones por parte de M.

*M insiste en que lo deje y agrega que es importante que aprendan a abotonarse la ropa y a amarrarse las agujetas.  
K comenta que con otros niños aprenden mejor porque ellas les gritan y representa como si estuviera gritando a un niño porque no se viste bien.*

**Extracto 3.6 (GE2 cuarta sugerencia de la Guía)**

*Ep lee (“Jugar libremente es conocer al niño”).  
Su dice que sus hijos “hacen mucho desastre, se meten tierra a la boca o jalan al conejo”.  
Ep dice que quieren saber qué son [los conejos].  
M dice que es importante que conozcan todo eso.  
E dice que hay que explicarles que un animal no es un juguete.  
Su: dicen que hay que explicarles, yo lo hago y no me entienden.  
Ep dice que sí entienden.  
F dice que por ejemplo hay que decirles que tienen vida y les duele si los jalan.  
Ep cuenta que en una ocasión sus hijos cortaban hojas al higo y les dijo, en broma, que si seguían les iba a cortar las orejas.  
K comenta que no hay que decirles eso porque luego los hermanos lo toman en serio; cuenta una historia [ficticia] que ejemplificaba eso y tenía un final trágico.  
Mb dice que está de acuerdo con K, que uno de sus hijos decía groserías y ella lo amenazó con quemarle la lengua y en una ocasión que dijo una, el otro niño le llevó los cerillos e incluso una vez que llegó a su casa encontró que el mayor tenía acorralado al más chico y tenía los cerillos en la mano.  
Ep cuenta que en una ocasión le dijo de broma a su esposo que si no comía le iba a pegar y su hijo le trajo el cinturón*

**Extracto 3.7 (GE2: 6, quinta sugerencia de la Guía)**

*Ep lee (“Dejar que el niño juegue es valorar su crecimiento”).  
K dice que hay juegos que les molestan [a los padres] como por ejemplo brincar en las camas, que sus hijos no lo dejan de hacer por más que les dice, agrega [dirigiéndose a M] que ella había dicho que brincaban en las camas de otros lugares porque no los dejaban brincar en su casa, que por eso los dejó pero ahora no hacen caso, que han de necesitar caerse y pegarse para entender.<sup>103</sup>  
Diversos comentarios simultáneos.  
Ep cuenta cómo hizo para que sus hijos dejaran de brincar en la cama.  
M: hay que discutir con la pareja para decidir si se les pone castigo, no, límites.  
Mo dice que el castigo viene luego cuando se salen los resortes [de la cama].  
(Risas)  
Las señoras hacen diversas bromas.  
K dice que el perro es más obediente que su hijo.  
Varias mujeres dicen que es cierto.  
Ep dice que hay que tener puros perros.(Risas)  
Varias mujeres dicen que sí.*

---

<sup>103</sup> Este es un ejemplo claro de una sugerencia hecha por M que *había sido incorporado a la vida cotidiana* de una de las mujeres y que, en su caso, no había funcionado, cosa que ahora señalaba explícitamente.

En conjunto, los ejemplos muestran que las revelaciones se fueron escalando, desde el reconocimiento de que a veces no sabían dónde estaban sus hijos (3.4: 4, 5) o éstos aún no se sabían vestir solos (3.5: 2, 5, 7) o 'hacían mucho desastre' al jugar y no cambiaban su comportamiento aunque les ofrecieran explicaciones (3.6: 2, 6), hasta el uso de amenazas como recurso disciplinario (3.6: 9, 12), que incluso había inducido situaciones peligrosas potencialmente (3.6: 11), o la incapacidad de cambiar cierto comportamiento infantil aunque se hubiera seguido la sugerencia de la promotora (3.7: 2), y la formulación irónica de la aparente renuncia a seguir intentándolo (3.7: 8).

En cuanto al papel de las revelaciones en la interacción, no es difícil identificar que en todos los casos referían *la falta de concordancia* entre lo que ellas o sus hijos hacían y lo que se supone que deberían hacer, ya fuera que esto último estuviera implícito en la pregunta que se comentaba (3.4: 5; 3.5: 2, 5, 7, 9; 3.6: 9, 11), o fuera explícito como en el caso de las sugerencias (3.6: 2, 6; 3.7: 2, 8). Entonces, en cierto sentido las revelaciones también abrían una *interrogación* sobre algunos de los contenidos ofrecidos por el programa. Sin embargo, eran interrogaciones que *no se continuaban o elaboraban ulteriormente*. Me parece que esto puede entenderse si consideramos una última característica del modo como se llevaban a cabo estos intercambios y la conjuntamos con las anteriores.

Llama la atención que, ante las revelaciones, que fácilmente se hubieran podido tomar como indicios de un 'problema', M *no interviniera en cada ocasión ofreciendo sugerencias*; en estos ejemplos, sólo lo hizo cuatro veces (3.5: 6, 8; 3.6: 4; 3.7: 5) de un total de 12 revelaciones. Esto, que interpreto como *abstención*, es notable, dada la tendencia de M a ofrecer sugerencias siempre que había una ocasión propicia (lo que se puede apreciar en otros extractos, por ej. en el 3.1 hizo dos). Me parece que esto indica su sensibilidad a tematizar asuntos delicados, como si la comprensión de la naturaleza de las cuestiones en juego hubiera prevalecido sobre su papel institucional como encargada de hacer sugerencias a las mujeres. Tampoco las demás mujeres hicieron sugerencias frecuentes en estos intercambios (3.6: 5, 8, 11; 3.7: 4).

Si esto lo consideramos junto con la ausencia de intervenciones en que las otras mujeres tomaran las revelaciones como ocasión para poner en tela de juicio el conocimiento o la competencia de quienes las formulaban y la frecuencia de las revelaciones en pares, parece que en este grupo hacer una revelación era una manera de demostrar la confianza que se tenía en las otras participantes, pero el carácter delicado de lo que se compartía hacía que algunas mujeres sólo se atrevieran después que alguna

de sus compañeras tomaba la iniciativa. Además, no tematizar las revelaciones enunciando sugerencias podría ser una forma de proteger su relación amistosa, al no problematizar un asunto que no concordaba con lo que se suponía debería hacerse.

### **3.2.1.3 El humor y su papel en la producción de las sesiones**

Las últimas intervenciones del extracto 3.7 sirven de puente para abordar el papel del humor en las sesiones de este grupo. Es notorio que después de la intervención de M en la que proponía una manera general de enfrentar el comportamiento de los niños de saltar en la cama (3.7: 5), las intervenciones siguientes tenían una clara orientación humorística y algunas de ellas (3.7: 6, 8) mantenían relaciones semánticas precisas con las intervenciones serias precedentes. Si se examinan de nuevo los extractos previos en busca de otros ejemplos de humor, se verá que pueden encontrarse en el 3.1 (las dos intervenciones finales), en el 3.3 (en la tercera intervención de E) y en el 3.4 (en la intervención final de V).<sup>104</sup>

El humor era una de las características más conspicuas de la manera como se producían las sesiones en este grupo. De hecho, en la primera sesión de observación, mientras leía la introducción al tema que M había copiado en una cartulina (ver p. 176) Mb hizo una pequeña pausa y dijo, con un tono de voz más alto y haciendo una expresión de sorpresa mientras volteaba a ver a las mujeres “*Ay, creo que mis hijos son así*”, que provocó la risa de todas (GE1: 1).

Me apoyaré en la idea general de que el efecto humorístico depende de la yuxtaposición de dos o más formas incongruentes de ver un aspecto de la realidad (Crawford, 2003), así como en la sugerencia de Norrick (2003) de no asumir que existen definiciones discretas de los chistes, las anécdotas, los diversos tipos de juegos de palabras y la ironía, porque en la conversación tales formas son mutables. Es necesario señalar que en este grupo no ocurrieron nunca (en las sesiones en que participé) episodios de contar chistes propiamente dichos y que la forma de humor predominante fueron los comentarios ingeniosos o irónicos, que en general parecían estar dirigidos más bien hacia la *compenetración* que hacia el ataque y que ofrecían oportunidades *lúdicas*

---

<sup>104</sup> Las intervenciones humorísticas parecen haber hecho a un lado el intento de M de formular una sugerencia (3.7: 5) de un modo más apegado a las prescripciones del programa, al corregir “castigo” por “límites”; la primera (de Mo) estaba construida sobre otro sentido posible de “castigo” asociado a la acción de saltar en la cama (que se salieran los resortes y lastimaran a los niños) y las siguientes se basaban en la aparente imposibilidad de poner límites a los niños.

durante las sesiones (Norrick, 2003).<sup>105</sup> Ninguna de las intervenciones humorísticas en este grupo estuvo marcada con algún tipo de prefacio, sino que se introdujeron sin anuncio en el flujo de la interacción.

Clasifiqué las intervenciones humorísticas en tres grupos. Los ‘comentarios ingeniosos’, que enfocaban algún aspecto del tópico en curso de una manera nueva que era graciosa, con base en alguna palabra o expresión en una intervención previa. Las ‘ironías’, que tenían un destinatario específico (individual o colectivo) e implicaban un modo benévolo de molestar por medio del humor, basado en alguna característica o desliz del destinatario (y que en unas pocas ocasiones tomaron un giro sarcástico). Finalmente, los ‘juegos de palabras’, que se apoyaban en el doble sentido de alguna palabra o expresión con fines humorísticos.<sup>106</sup>

Me apoyé también en la demostración de que en los ámbitos laborales el humor es un medio en el que se encarnan dos de los rasgos de una comunidad de práctica: relaciones mutuas sostenidas y ciertos estilos reconocidos de desplegar la afiliación (Holmes, 2002). Sobre esta base, me planteé la posibilidad de que en este grupo el uso del humor podría ser un componente importante del *proyecto en la práctica* ‘ser amigas-aprender-divertirse’.

En los análisis que siguen examinaré los papeles específicos que jugaba el humor en la producción de las sesiones en este grupo y la manera como contribuían al mantenimiento del *proyecto* que articulaba a esta comunidad de práctica. Aunque parezca obvio, es necesario decir que el papel más frecuente del humor era el entretenimiento y, por ello, contribuía en particular al componente ‘divertirse’ en el *proyecto* de este grupo, pero no en forma excluyente de los otros. El humor también contribuía al componente ‘ser amigas’ al crear y mantener la relación de amistad entre las mujeres a través de la diversión. Finalmente, el humor jugó un papel, si bien pequeño, como un ‘recurso para pensar’; en consecuencia, también estuvo vinculado con la parte del *proyecto* relativa a ‘aprender’. En suma, pretendo que se aprecie la contribución multiforme del humor al *proyecto* que se constituyó por esta comunidad de práctica.

---

<sup>105</sup> En Norrick (2003) se exponen las teorías de Salvatore Attardo (de tipo cognoscitivo) y de Rachel Giora (de base discursiva) para explicar el efecto humorístico y, con el apoyo de ambas, se ofrecen caracterizaciones de los chistes, los juegos de palabras, la ironía y las anécdotas conversacionales.

<sup>106</sup> En mis registros no consideré las intervenciones que por su forma parecían ‘comentarios ingeniosos’ pero que no habían sido seguidos de risas de las demás personas, pero no apliqué este mismo criterio en el caso de las ‘ironías’ y los ‘juegos de palabras’, los cuales fueron menos frecuentes. Con este criterio, contabilicé un total de 32 casos de ‘comentarios ingeniosos’, 12 de ‘ironías’ y 8 de ‘juegos de palabras’. Estos números tienen que considerarse con reserva, debido a la naturaleza de mis registros.

### El humor como contrapunto que hacía resaltar una sugerencia

En el primer ejemplo, que es la continuación inmediata de la interacción del extracto 3.1, quiero mostrar que aunque a primera vista parecía que las mujeres se dedicaban sólo a bromear y no estaban poniendo atención a la sugerencia que formuló M, las intervenciones humorísticas eran una especie de contrapunto que hacía *resaltar la sugerencia*.

#### **Extracto 3.8 (GE1: 2)**

*M dice que el afecto tiene que darse desde el principio y pregunta cómo le hicieron cuando amamantaron a sus hijos, que si lo hacían mientras veían la televisión.*

*Varias señoras dicen que no.*

*S10: no se hagan (riendo; risas de las demás).*

*S8: le ponían el pecho en la boca para que dejara oír bien [la televisión].*

*M dice que, al amamantarlo, el bebé de inmediato mira a la mamá a la cara y que se imaginen qué piensa el bebé si no le hacemos caso.*

*Varias señoras hacen bromas al respecto.*

*S8 dice que sólo les ponen atención cuando les salen los dientes porque no vayan a morderlas.*

*S6 dice que ella les canta y los acaricia cuando les da el pecho y cuenta que en una ocasión el niño más grande le dijo que le cantara lo mismo que le había cantado al bebé; agrega que va a ir a un concurso de cantante.*

*M reitera la importancia de ponerle atención al amamantarlo y hace énfasis en que con ello se transmite el afecto.*

*S5 comenta que con lo que dice M hasta les dan ganas de tener otro [hijo].*

*M dice que también al darle el biberón hay que besarle y cantarle...*

En el análisis de este extracto es importante recordar que en la secuencia previa (v. análisis del extracto 3.1, arriba) las mujeres habían estado de acuerdo con la idea de la importancia de manifestar afecto a los niños. Sobre esa base, M planteó entonces que el afecto debía “darse desde el principio”; su pregunta situó esa sugerencia en un contexto de actividad particular (el amamantamiento) y luego hizo una pregunta que especificaba una manera de realizarlo que no era congruente con la sugerencia que acababa de enunciar (“*si lo hacían mientras veían la televisión*”).

La primera respuesta de varias mujeres fue negar que lo hubieran hecho de tal manera. La intervención de S10 dio a entender, en forma lúdica (indicada por su risa), que las mujeres que habían respondido “no” a la pregunta de M estaban mintiendo. Esto sirvió para que se hicieran otras intervenciones humorísticas, de las que registré dos comentarios ingeniosos de S8, en los que subvirtió la relación planteada por M, diciendo que amamantar era un medio para que el bebé no interfiriera a la mamá mientras veía la televisión y que las mujeres sólo ponían atención a los niños cuando éstos podían

representar un riesgo para ellas. S6 hizo una manifestación explícita de acuerdo con la sugerencia de M, mediante un ejemplo de la manera como ponía atención a sus hijos al amamantarlos, reforzado con la narración de una anécdota graciosa y rematado con un comentario ingenioso. La intervención de S6 permitió que M elaborara la sugerencia, explicitando lo que había dado por supuesto antes: cuando se amamanta a los bebés “se transmite el afecto”. S5 también manifestó su acuerdo con la sugerencia y dio pie para que M la extendiera a la alimentación con biberón.

En suma, el humor sirvió como contrapunto que hacía resaltar la sugerencia de M, la cual era el trasfondo implícito de los comentarios ingeniosos de S8. El acuerdo con la sugerencia se formuló luego explícitamente. En cierto sentido, el humor sirvió para que *la aceptación de la sugerencia ocurriera de una manera divertida.*

#### El humor como recurso para pensar

Otra de las funciones que jugaba el humor en las intervenciones de las mujeres era, igual que las narraciones en algunos casos, como un *recurso para pensar*. Esto significa que por medio del humor las mujeres contribuían a profundizar en el tópico en curso. Los extractos que siguen ilustran este papel de las intervenciones humorísticas. El primero proviene de la sesión 4, cuyo tema, como ya señalé, era “razonamiento y curiosidad”; en esta sesión se encontraba de visita otra promotora (Y, quien también era novata y había sido invitada por Mo). El segundo extracto es de la sesión 8, cuyo tema era “higiene”; en esta sesión M había invitado a una estudiante de medicina de la colonia (Y) como alguien conocedora del tema.

#### **Extracto 3.9 (GE4: 2)**

*M: dentro del razonamiento está la curiosidad, a cierta edad empiezan a ser curiosos y esto los lleva a peligros, ¿cuándo empezaron con la curiosidad?*

*Algunas señoras sugieren que a los 3 o 4 años.*

*Otras dicen que antes.*

*Y dice que las niñas son más vivas [=listas] y menciona algunas de las cosas que hacen.*

*Mb dice que se toman el agua del excusado. (Risas)*

*M: es antes.*

#### **Extracto 3.10 (GE8: 2-3)**

*M reitera que hay que lavar las latas [de conservas] con agua y jabón.*

*Mi dice que incluso los plátanos.*

*M dice que a veces no lavamos las mandarinas y con las manos les pasamos la suciedad [al quitar la cáscara].*

*Y dice que por eso se les forma el algodoncillo a los bebés.*

*E dice que las señoras que están torteando en la Merced así les dan de comer a los niños.*

*V: echando tortillas, tortear es otra cosa. (Sonrisas)*

*M dice que la plática pasada les ayudó el Dr. R, dijo que a veces le preguntaban por qué los niños se enfermaban si los cuidaban y que era precisamente por eso, porque no formaban los anticuerpos.*

*Y dice que cuando los niños juegan con tierra se forman defensas, que el cuerpo es sabio, si no se les deja estar en contacto con los microbios no crean defensas.*

*E dice que entonces va a enterrar a sus hijos.*

*Mi dice que la señora X deja jugar a sus hijos en charcos de lodo, que entonces deben tener buenos anticuerpos.*

*Una señora dice: "ni muy-muy ni tan-tan".*

En el extracto 3.9, la intervención de Mb era un comentario ingenioso que daba un buen ejemplo de cómo la curiosidad de los niños los llevaba a realizar una acción que implicaba un riesgo (el tópico que había abierto M al principio del extracto). M la pasó por alto y se enfocó en la edad en que los niños empezaban a ser curiosos. Tal vez esto ocurrió porque la de Mb siguió a la intervención de Y –quien abrió un nuevo tópico (sobre la diferencia de género en el desarrollo de los niños)– y parecía ser una continuación de ella, pero es innegable su vínculo semántico con la afirmación inicial de M, aunque con un matiz humorístico. Es posible que no haya sido tomada en cuenta precisamente porque su carácter humorístico de alguna manera encubrió la contribución que hacía a la elaboración del tópico.

En el extracto 3.10, las intervenciones de E y Mi ilustran cómo mediante comentarios ingeniosos plantearon la *necesidad de especificar* qué tanto contacto “con los microbios” era necesario para que se formaran las defensas. Estas intervenciones humorísticas eran una interrogación a la recomendación general que había hecho el médico en una sesión anterior y que M recordaba ahora.<sup>107</sup> La intervención final ofreció una fórmula del saber cotidiano como orientación al respecto (que ni Y ni M intentaron precisar). Por otro lado, estos comentarios ingeniosos contrastan con el juego de palabras que había hecho un poco antes V con el significado sexual de la palabra “*tortear*”,

---

<sup>107</sup> Vale la pena hacer dos comentarios en este punto. Primero, que es interesante el paralelismo entre esta interacción y la que se analizó en el extracto 3.1, donde las mujeres se cuestionaban cómo saber que les daban suficiente afecto a sus hijos; en aquel extracto las narraciones jugaban el papel que aquí desempeñaron los comentarios ingeniosos. Es decir, tanto las narraciones como el humor podían ser usados como *recursos para pensar*. A pesar de que tal uso de las narraciones y el humor no fue muy frecuente, es una muestra de que ciertos recursos de la vida cotidiana pueden apoyar un proceso de reflexión colectiva. En segundo lugar, es llamativo que M señalara que la sugerencia la había hecho el Dr. R. Luego volveré sobre esta cuestión.

intervención que constituía además una desviación clara del tópico en curso, pero que no fue continuada por nadie y sólo dio lugar a un reconocimiento discreto (sonrisas).<sup>108</sup>

Estos dos ejemplos muestran que el humor podía jugar un papel importante en la manera como las mujeres elaboraban los tópicos en curso, además de constituir una forma de diversión. También ofrecen un indicio de las *diferentes formas en que las mujeres estaban involucradas en la producción de la sesión* (en particular, si consideramos el contraste entre las intervenciones de E y Mi, por un lado, y la de V, por el otro, en el último extracto) y, con ello, de su modo de expresar su *afiliación* (o modo de asumir la pertenencia) al grupo (Wenger, 1998).

### *El humor como entretenimiento ingenioso y colaborativo*

En cuanto a la función lúdica del humor, mencionaré algunos ejemplos que ilustran no sólo el ingenio de las mujeres en la construcción de sus intervenciones sino, más importante, que por lo general éstas concordaban con, agregaban a, elaboraban o fortalecían las proposiciones o argumentos de las contribuciones previas, es decir que eran generalmente *humor de apoyo* (Holmes, 2002).

En el extracto 3.1, después de que S9 había dicho que cuando se acercaba a su papá a hacerle un cariño a él le costaba trabajo porque no acostumbraban manifestar el afecto, S5 dijo a S9 que “*su papá ha de pensar que [S9] ya quiere su herencia*”. Esta intervención produjo su efecto humorístico porque implicaba que S9 se acercaba a su papá por interés. Así, esta intervención daba la posibilidad de profundizar en la elaboración del deslizamiento tópico que había introducido S9 respecto al contraste con su familia de origen en la expresión del afecto, pero M cambió el foco hacia la necesidad de que el afecto se diera desde el principio.

La parte final del extracto 3.7 incluye varias intervenciones humorísticas relacionadas con el señalamiento de K de que sus hijos no dejaban de saltar en la cama por más que les decía que no lo hicieran. Ella misma planteó la posibilidad de que tal vez sólo dejarían de hacerlo cuando se cayeran de la cama y se golpearan. Aunque Ep contó cómo había logrado que sus hijos dejaran de hacer tal conducta, esta sugerencia potencial no se retomó. Las siguientes intervenciones fueron el rechazo lúdico de la

---

<sup>108</sup> Norrick (2003) señala que, entre las formas de humor, los juegos de palabras se consideran como frívolos y superficiales porque perturban el tópico de la conversación, pero pueden aumentar la compenetración indirectamente al demostrar, mediante una reacción apropiada, una actitud compartida o una afiliación de grupo. En el ejemplo, el juego de palabras no perturbó el tópico ni generó una manifestación muy clara de una actitud compartida, pero sí era una manera en que se expresaba la singularidad de V como la mujer más joven del grupo (era una adolescente todavía). Fue precisamente V quien hizo 4 de los 8 juegos de palabras que registré en las sesiones.

sugerencia de M de que había que discutir con la pareja para decidir si se les ponía castigo/límites a los hijos: Mo mediante un comentario ingenioso “*el castigo viene cuando se salen los resortes*”, al que siguió la ironía de K “*el perro es más obediente que mi hijo*” y finalmente la hipérbole de Ep “*hay que tener puros perros*”, que no sólo fue reconocida con las risas sino confirmada de manera explícita por varias de las mujeres. De esta manera, las mujeres sostenían en forma humorística que en ocasiones no se podía razonar con los niños, en contra de la sugerencia de M; el humor era una vía para plantear una perspectiva distinta a la de la promotora.

Finalmente, en la sesión 8, donde el tema era “higiene”, es interesante el contraste entre el despliegue de conocimiento de la estudiante de medicina y el comentario ingenioso de E:

**Extracto 3.11 (GE8: 4)**

*U dice que hay que enseñar a los niños a traer su nariz limpia.*

*M dice que hay niños que siempre traen sus velitas [=moco que ha escurrido fuera de la nariz].*

*Y dice que puede ser alergia, que si es continuo hay que llevarlo al doctor.*

*Mi cuenta una anécdota de su hija que tuvo una infección en la nariz.*

*N dice que luego es por el humo del cigarro.*

*E: ¿fuma mucho?[refiriéndose a la hija de Mi] (Risas)*

*N dice que es por su suegro.*

*Ep cuenta también una anécdota de una infección de nariz de uno de sus hijos.*

*Siguen diversos comentarios sobre alergias y vacunas*

El tópico propuesto por U se desarrolló en tres direcciones. M se enfocó, con U, en el hábito de limpiarse la nariz, la estudiante de medicina (Y) en la posibilidad de que una secreción continua de moco podría deberse a una alergia, y N en la idea de que algunas infecciones nasales podían deberse al humo de cigarro que aspiraban los niños. E tejió la anécdota de Mi con la propuesta de N en un comentario ingenioso que no interfirió con el desarrollo serio del tópico.

*El papel de la ironía*

En términos generales, las intervenciones irónicas se construyeron apoyándose en alguna característica conocida o sobresaliente de alguien que se convertía en el blanco del humor o en el contexto de alguna tarea que implicaba cierta forma de competencia entre las mujeres. Sólo en contadas ocasiones las intervenciones irónicas tomaron un matiz sarcástico.

Como ejemplos del primer tipo, que además ocurrieron recurrentemente en las sesiones, eran los comentarios relativos a que Ep hablaba mucho. Por ejemplo en la segunda sesión, en el contexto de la presentación que M pidió que hicieran para que yo las conociera un poco y aprendiera sus nombres, Mb, que la fue la primera en hablar dijo que era casada y tenía dos hijos. Ep le preguntó si esa era toda su vida. Mb dijo entonces: “*Ep va a contar toda su vida, empezando en dónde conoció a su esposo. (Risas)*” (GE2: 1). Luego, en la sesión 6, antes de que se iniciara formalmente la sesión, Mb llegó tarde y dijo que estaba platicando afuera con Ep. Alguien dijo: “*Ep no quita el tiempo, no habla. (Risas)*”. (GE6: 1).

Un ejemplo de la segunda variedad de ironía ocurrió también en la sesión 6, durante la presentación que estaba haciendo un equipo, a quien M le había dado la consigna de que tenían que “vender una posada” a las mujeres de otro, bajo el supuesto de que estas últimas no sabían nada sobre las posadas. El primer equipo había hecho una representación de que iban a un tianguis a comprar la fruta para el ponche y luego habían explicado el significado religioso de las posadas. V, que era parte del primer equipo, preguntó si habían entendido. Mb dijo entonces: “*se ven inteligentes. (Risas)*”. (GE6: 2). Esto fue similar a lo que había ocurrido en la sesión 2, donde las mujeres habían trabajado en equipos para elaborar una canción donde, con base en la tonada de alguna canción conocida, tenían que hablar sobre el tipo de movimientos que hacían los niños de determinado rango de edad. Una vez que uno de los equipos había pasado al frente e interpretado su canción, Ep dijo: “*les está saliendo humo, saquen el extinguidor*” (GE2: 4).

En estos casos, las ironías si bien iban dirigidas a molestar a alguna(s) persona(s) en particular, no tenían mala intención; en ninguno de los casos provocaron una reacción de enojo, aunque a veces sí hubo una respuesta igualmente irónica, pero estos intercambios nunca fueron de más de dos intervenciones.

Las únicas intervenciones que tuvieron un matiz sarcástico fueron realizadas por V, quien como señalé antes era la mujer más joven del grupo. Si conjuntamos esta hebra del análisis con la señalada arriba de que ella fue también quien realizó más juegos de palabras, parece razonable interpretarlo como una manera en que *marcaba su renuencia* a ser vista como el resto de las mujeres, quienes en general eran varios años mayores que ella. Así, en la sesión 2, luego de que las mujeres habían interpretado sus canciones M preguntó, a modo de resumen del “audio-programa” con el que se había iniciado la sesión, que si aceptaban que “de acuerdo con la edad eran los movimientos”. E dijo que

como mamás tenían que motivar a sus esposos para que pusieran atención en los hijos, como habían dicho en la cinta, porque se pierden de muchas cosas por el trabajo o el fútbol. F dijo que eso (poner atención a los hijos) tenía que ser en todas las etapas. *V fingió entonces que estaba llorando.* (GE2: 4). De la misma manera, durante la sesión 9, en la que se estaban haciendo sugerencias con base en las casillas de la “Lotería de Educación Inicial” (otro “juego didáctico” del programa en el que se avanzaba en un tablero por una serie de casillas según el número que marcara un dado), ocurrió lo siguiente:

**Extracto 3.12 (GE9: 2)**

*Ep: uy, qué bonito, está dándole chichita al bebé, para que crezca sano, fuerte y grande.*

*Tira E, avanza a su posición y dice: “la mamá está yendo a poner la vacuna al niño”, como esa casilla la enviaba a otra más adelante, dice: “aquí creció la familia, son tres”.*

*M pregunta cómo se ven los niños.*

*E responde que felices.*

*Toca el turno a P, tira el dado y avanza a la posición que le corresponde y dice: “una señora está bañando al bebé, es la higiene que debe tener, se ve feliz”.*

*M: no sólo eso, ¿qué más?*

*P dice que le da cariño y lo baña con amor.*

*M dice que es el momento en que [el bebé] recibe todo.*

*Luego de otros tres turnos, le corresponde a V, quien luego de tirar el dado y mover su pieza dice: “una señora dando manzana a su hijo, alimentándolo, platicando, se ve muy bonito!! [en tono burlón].*

*Nadie rió ni se hicieron comentarios. Mb continuó con su turno.*

La parte final de la intervención de V parecía burlarse, no abiertamente sino por medio de un tono de voz exagerado, del modo como algunas mujeres habían descrito los dibujos de las casillas en las intervenciones previas (“*qué bonito*”, “*se ve feliz*”).

En estos dos ejemplos vemos que V marcó de alguna manera su toma de distancia respecto de las demás mujeres. Es posible que en otras circunstancias este tipo de intervenciones hubieran suscitado tensión o conflicto, pero en este grupo parecía que las demás mujeres aceptaban esas manifestaciones de V como parte de su modo de participar en las sesiones; a fin de cuentas, aunque fuera de modo irónico o sarcástico, estaba implicada en la producción de las sesiones y nunca se manifestó explícitamente en desacuerdo con las demás.

Resumiendo, el análisis que he hecho del papel que jugaba el humor en la producción de las sesiones en esta comunidad de práctica ha mostrado su contribución diversa al *proyecto* que la misma había hecho surgir y sostenía. Aún cuando la función

principal del humor era el entretenimiento, he mostrado que no se limitaba a él sino que también contribuía de manera importante al mantenimiento de la relación amistosa entre las mujeres, así como a la elaboración y reflexión sobre los tópicos que emergían en la producción de las sesiones. A través de todos estos papeles, el humor contribuía también a producir y mantener una relación más igualitaria y menos formal entre las participantes de este grupo.

Ahora bien, en la medida en que el humor estaba más orientado hacia la diversión, y aunque M dijo en entrevista que nunca sintió que las bromas fueran un obstáculo para el desarrollo de las sesiones (GE, Ent. 2 M: 4), después de la sesión 2, en la que hubo una gran cantidad de intervenciones humorísticas, M recurrió a la “exposición de temas” por equipos para que las mujeres “no echaran tanto relajo”. Esto es un indicio de que, desde la perspectiva de M, las intervenciones humorísticas *amenazaban* en ocasiones con desbordar el “tema” de la sesión y *necesitaban ser contenidas* de alguna manera. Esta interpretación se apoya también en el hecho de que M solamente realizó dos intervenciones humorísticas en el conjunto de las sesiones (y una de ellas fue justamente una amenaza en broma de que iba a golpear a Ep cuando ésta empezaba a hacer un juego de palabras; GE3: 3). En una sección posterior analizaré con más detalle el recurso que M hizo a las “exposiciones de temas” como un intento de limitar el humor. Las intervenciones humorísticas no desaparecieron nunca y esto, de acuerdo con el análisis precedente, se debió a que eran un aspecto crucial del modo como se había construido el *proyecto* de esta comunidad de práctica, pero no estaban exentas de cierta tensión en la medida en que amenazaban con dejar de lado el “tema”.

#### **3.2.1.4 Diferencias de perspectiva sin tensión ni confrontación**

La última característica de la manera como se producían las sesiones en este grupo, que tomo como evidencia de que existía una relación más igualitaria y menos formal entre las participantes, fueron los casos de diferencia de perspectiva por parte de las mujeres (o la no alineación) con la visión de la promotora (o la supervisora) o de algún texto del programa. Estas diferencias de perspectiva no daban lugar a enfrentamientos ni a cuestionamientos, ni suscitaban tensión en la interacción.

Aunque este tipo de interacción no ocurrió con mucha frecuencia (sólo hubo 4 casos en las 10 sesiones), es revelador de la actitud abierta que las mujeres asumían en las sesiones y un indicio importante de que estaban *involucradas de una manera más personal y menos formal* en la producción de las sesiones (por ejemplo, no respondiendo

con base solamente en lo que sabían que era lo deseable o tratando de aparentar que siempre estaban de acuerdo con M).

A continuación presentaré tres ejemplos de este tipo de interacción. El primero es parte de la sesión 1. Es la continuación del que se presentó arriba en el extracto 3.8 y se refería a la importancia de la participación del padre en el cuidado de los hijos. Tal vez lo más notable de esta interacción es que: 1) ni M ni las mujeres renunciaron a sus perspectivas, 2) aunque la reiteró, M no presionó para hacerlas aceptar la suya, 3) la diferencia de perspectiva no dio lugar a enfrentamiento y 4) no obstante, las intervenciones mantenían conexiones claras entre sí (es decir, no eran paralelas).

**Extracto 3.13 (GE1: 2)**

*M dice que hay que hacerlos participar [a los padres], que lo carguen y cambien [al niño] porque son los que menos participan.*

*S6 dice que sólo aprenden a cambiar el pañal desechable porque el otro [de tela] no aprenden nunca a cambiarlo.*

*M dice que así se evita que el niño se quiera ir sólo con la mamá.*

*S9 dice que el papá “rara vez se arrima”.*

*M: porque no le decimos o invitamos a participar.*

*S1 dice que con su hija, cuando llega el papá la niña se olvida de ella.*

*M le pregunta a S1 si le grita a la niña.*

*S7 dice que hasta donde vive ella se oyen los gritos.(Risas)*

*S2 dice que eso [que dijo S1] es porque no lo ven [los niños, al papá] en el día.*

*S3 dice que le ocurre lo mismo.*

*S9 comenta que su esposo es muy participativo e incluso puede interpretar mejor las necesidades del bebé que ella.*

*M dice que cuando el padre participa en el cuidado puede reconocer el llanto de su hijo entre varios, igual que lo hacen las mujeres y agrega que no hay que ser egoístas las mamás y dejar que el papá también participe.*

En esta secuencia se entretajan varios aspectos que vale la pena señalar. M empezó con una sugerencia específica sobre la necesidad de hacer que los padres participaran en el cuidado de los hijos (cargándolos y cambiándolos) y luego, en su segunda intervención, ofreció una razón por la que era benéfico que lo hicieran. Las intervenciones de S6 y S9 se enfocaron en las limitaciones de la participación de los padres (“sólo aprenden a cambiar el pañal desechable...”; “rara vez se arriman”). La tercera intervención de M parecía implicar que la poca participación de los padres se debía a que las mujeres no los involucraban (“porque no le decimos...”). La intervención de S1, aunque no se opuso abiertamente a la de M, ofreció otra perspectiva, puesto que era un ejemplo de participación del padre (basado en su propia experiencia) que ponía el énfasis no en la “invitación” de la esposa sino en la iniciativa de la hija.

M tomó el contenido de la intervención de S1 como una oportunidad para construir un ‘problema’ donde S1 no había planteado ninguno (tal vez para crear el contexto propicio para la formulación de una sugerencia).<sup>109</sup> Las intervenciones siguientes de las mujeres demuestran que lo que podría denominarse el ‘papel institucional’ de M como encargada de hacer sugerencias, en este caso en particular con base en *la construcción del destinatario como ‘problema’*, no existía al margen de la manera como *las otras mujeres* se involucraron con ese intento. En este caso, a través del humor (intervención de S7) y de la colaboración de otras personas (intervenciones de S2, S3 y S9) se desvaneció la problematización de S1 como alguien que posiblemente le gritaba a su hija.<sup>110</sup> La intervención de S7 formuló como hecho lo que M planteó como posibilidad, pero al exagerarlo en forma humorística (“*hasta donde ella vive se oyen los gritos*”) cortó, al parecer, la posibilidad de que la pregunta de M tomara otro giro. Las intervenciones de S2, S3 y S9 ofrecieron, respectivamente, una posibilidad de interpretar la conducta de la hija de S1 que libraba a ésta de sospecha, un apoyo a esta interpretación alternativa basado en otra experiencia personal, y un ejemplo adicional de participación del padre que no dependía tampoco de la “invitación” de la esposa. La intervención final de M fue una elaboración de otra de las ventajas de la participación del padre, apoyada en la intervención previa de S9, así como la reiteración de su perspectiva, formulada ahora ya no en el sentido de que las mujeres “invitaran” a sus esposos a participar sino de que no fueran “egoístas” y los dejaran hacerlo.

Todo esto ocurrió sin que hubiera indicios de tensión o conflicto durante el intercambio. M hizo énfasis explícitamente en que las mujeres tenían que mediar la participación del padre (invitándolos o dejándolos involucrarse), mientras que las mujeres argumentaron más bien que dicha participación dependía de la iniciativa de los hijos o de los

---

<sup>109</sup> En la investigación de Heritage y Sefi (1992) ya citada (ver nota 15), la parte fundamental del papel de las visitadoras de salud estaba enfocada hacia la formulación de recomendaciones. Por tal razón, tendían a tomar incluso comentarios informativos de las mujeres como si fueran indicios de un posible “problema” que era necesario explorar y precisar para ofrecer una sugerencia al respecto. La construcción de “problemas”, aún en ausencia de cualquier indicio proveniente de las mujeres, era una manera en que ellas producían su identidad institucional como encargadas de supervisar a las madres y hacerles recomendaciones. En el programa EINE, una parte importante del papel de las promotoras también estaba vinculada con ofrecer sugerencias, aunque en una dinámica muy diferente de la que documentaron Heritage y Sefi. Hay que señalar que la intervención de M citada arriba fue la única ocasión (en las sesiones en que estuve presente) en que hizo un intento de construir un ‘problema’ de esa manera.

<sup>110</sup> Vale la pena comparar esta interacción con la que presenté y analicé en el extracto 2.6 (capítulo anterior), donde V, la mujer a quien M preguntó por qué sólo había hecho sopa para comer, quedó *sola* frente a la promotora y en una posición desfavorable, por no haber tratado de balancear alimentos de todos los grupos. Desde la perspectiva del análisis que estoy haciendo aquí, la manera como se construyó esa interacción entre V y M (en ASM) es un indicio de la *relación menos cercana* que existía entre las mujeres en ese grupo (quienes, como se dice coloquialmente “habían dejado morir sola” a V ante las preguntas de M), así como entre ellas y la promotora.

propios esposos (pero sin enunciarlo explícitamente sino *incorporado en la referencia* a sus experiencias). M trató de tomar la referencia de S1 a su experiencia como indicio de un posible ‘problema’, pero las mujeres se encargaron, colectivamente, de *desarmar* ese intento mediante el humor y la formulación de una explicación alternativa de la conducta referida, de tal suerte que ya no fue necesario que la propia S1 respondiera a la pregunta de M.

El ejemplo que sigue proviene de la sesión 5, cuyo tema era “llanto y balbuceo”. M había organizado a las mujeres en equipos, luego de una “apertura” basada en una dinámica de grupo en la que se trataba que las mujeres se dieran cuenta de la dificultad para expresar algo sin usar las palabras, para preparar una exposición sobre esos dos temas. El extracto que sigue es parte de la exposición del segundo equipo, la cual se caracterizó en general por ser una combinación de recomendaciones con la presentación de información sobre la secuencia del desarrollo comunicativo y las edades en que ocurrían los cambios principales. Las integrantes del equipo que exponía eran Ep, F e I. Para facilitar la referencia posterior, las intervenciones están numeradas. Quiero mostrar cómo surgió una diferencia de perspectiva al respecto de un tópico emergente y cómo las mujeres sostuvieron su visión a pesar de que M evaluó desfavorablemente que los padres jugaran con los niños por las noches.

#### **Extracto 3.14 (GE5: 2-3)**

1. *Ep: me quedé en seis meses.*
2. *F: el llanto puede ser por cualquier cosa.*
3. *M: llora y la mamá dice ‘¡qué chillón!’*
4. *Diversos comentarios simultáneos.*
5. *K: nos dicen que los vamos a acostumbrar [a llorar, a los bebés, si los cargan].*
6. *Ep: cargarlos los hace sentir confianza y seguridad*
7. *E: a veces no sabemos interpretar el llanto y en la noche pura nalgada.*
8. *Diversos comentarios simultáneos.*
9. *F: hay niños que ¡cómo lloran!, toda la noche.*
10. *M: tienen que entender [los bebés] la diferencia entre día y noche.*
11. *F: pero desde recién nacidos [lloran mucho].*
12. *Diversos comentarios simultáneos*
13. *K dice que no hay que acostumbrarlos a que estén con el foco encendido.*
14. *Ep dice que no está de acuerdo en que si llora, luego-luego se le dé una nalgada.*
15. *Varias mujeres manifiestan su acuerdo con que no hay que hacer eso.*
16. *Ep dice que su esposo mejor se ponía a jugar con el bebé en la noche cuando lloraba.*
17. *M dice que eso está mal porque así no distinguen día y noche.*
18. *Ep: era por su hiperactividad [en otro momento Ep había contado que uno de sus hijos, a quien se refería ahora, había nacido prematuramente y, por ello, era hiperactivo].*

19. E: *el mío nació a los nueve y era chilletas.*
20. K: *era masoquista.*
21. E: *comía y dormía quince minutos y luego otra vez.*
22. *Varias mujeres hacen bromas a E.*
23. M: *¿quieren opinar más?*
24. I: *con ésta [refiriéndose a su hija ahí presente] a veces era llorar toda la noche y tenía que jugar con ella.*
25. *Diversos comentarios simultáneos acerca de que si los niños duermen de día, ya no duermen en la noche.*
26. M *me pide que opine.*  
*Luego de una intervención mía de exposición sobre el ciclo sueño-vigilia en los primeros meses y los distintos tipos de llanto, haciendo énfasis en que en que en ocasiones los niños lloraban aunque no necesitaran nada, M pidió al siguiente equipo que continuara.*

De este extracto sólo quisiera destacar algunas características. La más importante tiene que ver con la forma como surgen y se entretienen diversas facetas del tópico y la diferencia de perspectiva entre M y algunas de las mujeres sobre el llanto nocturno de los niños. Si bien la interacción estaba incrustada en la tarea de “exposición” de uno de los equipos, se trataba de una exploración sobre diversos aspectos del tópico del llanto infantil (de un modo parecido a lo que ocurrió en el extracto 3.2). Las integrantes del equipo expusieron algunos de los contenidos del texto leído (F-2; Ep-6) y trajeron a colación, lo mismo que algunas de las otras, su experiencia (K-5; F-9/11) y su saber (K-13; Ep-14). La parte más importante tiene que ver con la diferencia de perspectiva. Por un lado, tenemos el énfasis relativamente abstracto de M en que los niños tienen que distinguir entre el día y la noche (10) y la evaluación negativa de la costumbre de jugar con ellos por la noche cuando lloran (17) y, por otro, las razones que se ofrecieron (en forma explícita o implícita) del llanto de los niños y la justificación de las mujeres para jugar con ellos (9, 11, 18, 21). A pesar de la evaluación negativa de M (17), I, quien no había intervenido hasta ese momento, señaló (24) que ella también jugaba con su hija, formulándolo de manera que parecía algo que no podía eludir: “*a veces era llorar toda la noche y tenía que jugar con ella*”.

Es interesante que en el marco de esta tarea M tomó una postura orientada hacia lo que se suponía que las mujeres tenían que hacer. Su primera intervención (3) no sólo refería una reacción común de las mujeres ante el llanto de los niños sino que implicaba una valoración de que eso era *inadecuado*, como muestran las intervenciones que siguieron: K expresando la creencia de que si se carga a un niño que llora se acostumbrará a llorar (5) y E haciendo una revelación sobre una de las reacciones inadecuadas ante el llanto de los niños (7). Luego F introdujo el aspecto tópico de los

niños que lloran mucho durante toda la noche (9), que sirvió para que M formulara la sugerencia de que los bebés tenían que entender la diferencia entre el día y la noche (10). Las intervenciones siguientes estaban vinculadas con diferentes aspectos tópicos: K (13) manifestó su acuerdo con la sugerencia de M y Ep (14) su desacuerdo con lo que había planteado E antes (7) –varias mujeres se adhirieron a esta opinión (15). Ep refirió la manera como en su familia se enfrentaba el llanto nocturno de los niños (16), que fue valorada explícitamente por M como algo que estaba mal (17) y Ep trató de justificar (18). Al parecer E trató de apoyar a Ep con su propio caso, en el que el niño lloraba mucho aunque no era prematuro (19), pero su forma de plantearlo sirvió para que se hicieran algunas intervenciones humorísticas (20, 22). A pesar de que M acababa de decir que “*eso estaba mal*”, I aprovechó la pregunta de M de si querían opinar más para reiterar que “*tenía que jugar*” con su hija cuando lloraba mucho por la noche.

Así, aun cuando M adoptó en este caso una postura más orientada hacia lo que se suponía que era lo conveniente, las mujeres *no se alinearon por ello con su perspectiva*. De nuevo, no hubo indicios de tensión o conflicto por la diferencia de perspectiva, como si las mujeres dieran por supuesto que no era necesario que aparentaran que estaban de acuerdo con la promotora (y que era legítimo que expresaran su diferencia de perspectiva).

El último ejemplo muestra que las mujeres podían sostener su perspectiva aún luego de que la supervisora había hecho un despliegue de conocimiento sosteniendo una visión divergente de la planteada por una de las mujeres. El ejemplo proviene de la sesión 2, cuyo tema era “psicomotricidad” y ocurrió luego de que las mujeres habían escuchado una cinta de los materiales del programa al respecto, mientras comentaban qué les había parecido y qué habían entendido. La supervisora (G) estaba presente desde el inicio de la sesión:

**Extracto 3.15 (GE2: 2)**

*Mb pregunta a M si es bueno que gateen y pone el ejemplo de su hermana que no deja gatear a su hija porque dice que el piso está muy frío, agrega que primero gatean y luego dan pasitos.*

*G dice que no es determinante [el gateo], que hay niños que no lo hacen aunque los estimulen, comenta que algunas personas dicen que si gatean tendrán menos problemas de aprendizaje y que hay mamás que los fuerzan, pero que aunque no gateen igual van a caminar y a coordinar.*

*I dice que su hija primero caminó y luego gateó.*

*G dice que en el kinder los ponen a gatear porque creen que mejora la escritura.*

*K dice que a los dieciocho [años] solito va a gatear.*

*Ep: ¡así no!*

*F reitera que hay niños que no gatean [antes de caminar].  
Mb dice que su sobrina quiere pero no la dejan, que deberían cubrirla más pero dejarla.*

En este extracto vemos que si bien Mb preguntó explícitamente sobre la conveniencia de que los niños gatearan, también expuso su visión al respecto (“*primero gatean y luego dan pasitos*”). En sus dos intervenciones, G ofreció diversos argumentos para sostener que *no* era necesario que los niños gatearan. Tanto I como F expresaron (implícitamente) acuerdo con la perspectiva de la supervisora, al mencionar que había niños que sólo gateaban hasta después de que empezaban a caminar; I con base en su propia experiencia y F hablando de manera general. Si examinamos la última intervención de Mb, vemos que ella sostuvo su perspectiva señalando (sin hacerlo explícito) la diferencia entre el caso del que hablaba (“*su sobrina quiere pero no la dejan*”) y algunos de los argumentos que había expuesto G (“*hay niños que no lo hacen aunque los estimulen*”, “*hay mamás que los fuerzan*”).

A pesar de que la supervisora podía considerarse como una persona más conocedora que M y aún cuando otras dos mujeres se alinearon con ella, Mb no dejó de manifestar su punto de vista. Un detalle adicional que vale la pena señalar y resaltar es que M, a quien Mb dirigió la pregunta inicial, no manifestó opinión respecto de la importancia del gateo en esa ocasión. Sin embargo, en la sesión siguiente en que surgió nuevamente el tópico (mientras un equipo hacía su exposición sobre ese tema), una mujer comentó que algunas personas decían que si gateaban “*se hacían flojos*”. M dijo “*al contrario, son movimientos importantísimos*” (GE3: 3), una perspectiva diferente a la de G, pero que no manifestó en la sesión 2, en contraste con lo que hizo Mb.

En suma, estos tres extractos muestran la actitud no formal que asumían las mujeres en las sesiones en el sentido de no tratar de aparentar acuerdo o de reservarse la manifestación de una diferencia de perspectiva con la promotora (e incluso con la supervisora) cuando no concordaban. La diferencia de perspectiva no se manifestó solamente cuando había varias mujeres que coincidían, sino incluso cuando una sola persona la sostenía. Esto nos habla de que las mujeres no se sentían ni en riesgo o desventaja por expresar una opinión que era diferente a la de las personas que tenían mayor conocimiento y eran las representantes institucionales del programa; en pocas palabras, de la relación más igualitaria que parecía prevalecer en este grupo.

### **3.2.2 La *identidad-en-la-práctica* de la promotora y su papel en la producción de las sesiones**

En esta sección me enfocaré en la contribución específica de M a la producción de las sesiones. Mi punto de partida es que dicha contribución sólo es comprensible si se concibe como parte de la *identidad-en-la-práctica* que ella construyó en el proceso en que surgió, al mismo tiempo, el *proyecto* que sostenía esta comunidad de práctica. Una parte del análisis implica señalar ciertas características de la participación de M durante las sesiones que no se mencionaron en los extractos analizados arriba y la otra consiste en complementarlo a través del examen de cómo utilizaba M los recursos que le ofrecía el programa de un modo que creaba oportunidades para que las mujeres se involucraran activamente en las sesiones y aprendieran de ello.

Primero enfocaré otras características, que quedaron sin señalar en los análisis previos, del modo como M participaba en la producción de las sesiones. Después me concentraré en el tipo de “planeación” de las sesiones que realizaba M, el uso que hacía de “dinámicas de grupo” relacionadas significativamente con los temas de las sesiones y, por último, su manera de relacionarse con el humor de las mujeres, tratando de elucidar cómo estas características de su participación se articulaban con y contribuían al *proyecto* que emergió en este grupo.

#### **3.2.2.1 Caracterización de la *identidad-en-la-práctica* de M**

Conviene recordar aquí que esta promotora era la que tenía más experiencia en el trabajo, lo que significaba específicamente dos ciclos con la versión anterior del programa y uno (durante el que llevé a cabo la investigación) con la que a la sazón estaba vigente. Esta experiencia había permitido a M apropiarse de una cantidad de recursos que usaba de una manera muy flexible en la producción de las sesiones. Su *identidad-en-la-práctica*, como *despliegue de competencia* más que como imagen explícita de sí misma (Wenger, 1998), se articulaba precisamente alrededor de la manera como usaba tanto los recursos que había incorporado a lo largo de su experiencia de trabajo como los que lograba reclutar a través de su estrategia de intermediación (v. sección 3.1.2), de un modo tal que *creaba oportunidades para que las mujeres se involucraran activamente en las sesiones y aprendieran de ello*.

El contraste con la promotora de ASM es útil en este punto. Como se recordará, esta última había construido su competencia en la producción de las sesiones, al menos durante una parte del proceso, con base en el dominio de información que organizaba y

presentaba a las mujeres del grupo. En el capítulo anterior ofrecí evidencias de que tal tipo de competencia estaba asociada con determinadas formas de interacción durante las sesiones: referencias a lo deseable y lo que se sabía que ‘debía’ hacerse, más que a experiencias personales concretas; narración de experiencias que a veces se desligaba completamente de la “planeación” de la promotora; yuxtaposición entre la referencia a las experiencias y la enunciación de los contenidos del programa (información y sugerencias), por mencionar sólo algunas de las más notorias.

La competencia en el dominio de “información” era *más visible* que la competencia para crear oportunidades para la participación y el aprendizaje, pues involucraba una manera en que la promotora se hacía presente a lo largo de la sesión, pero no era *más propicia* para la construcción colectiva de una reflexión sobre las prácticas de crianza y para la búsqueda de alternativas a los problemas identificados por las propias mujeres. La diferencia entre estas formas de competencia en cuanto a visibilidad se debía a que la segunda estaba conformada por diversas destrezas que quedaban *implícitas* en la forma de organizar las sesiones y estaba asociada, a su vez, con la ausencia de ciertos tipos de intervenciones de la promotora (en comparación con la de ASM) que contribuían a una mayor participación de las mujeres.

Aunque poner atención en cosas que esta promotora *no hacía* parece una estrategia dudosa porque remite a un terreno indeterminado, trataré de mostrar que tomando el caso de ASM como punto de comparación ayuda a delimitar el enfoque y que por esta vía se puede complementar productivamente el cuadro conformado por las características de lo que la promotora *sí hacía* en las sesiones. Revisaré rápidamente los aspectos más notorios de lo que la promotora no hacía, para examinar en las secciones siguientes cómo esto se tejía con la competencia que estaba incorporada en su forma de organizar las sesiones, de un modo tal que creaba oportunidades para que las mujeres se involucraran activamente en las sesiones y aprendieran de ello.

Tal vez la característica más evidente de lo que la promotora de este grupo no hizo fue que *nunca trató de hacer exposición de los temas*. No sólo no lo hizo en las sesiones en que estuve presente sino que señaló en entrevista que, de acuerdo con lo que les había dicho la supervisora, eso “*era del pasado*”. En ninguno de los extractos anteriores encontramos un ejemplo de ello, lo mismo que en el resto del corpus de notas de campo de las sesiones. Sin embargo, M sí pidió a las mujeres que hicieran exposiciones de algunos temas trabajando en pequeños equipos (en las sesiones 3, 5 y 6). Si a esto agregamos mi participación en la conducción de dos sesiones (7 y 10) en las que se

abordaron “temas adicionales”, así como la presencia de personas que podían considerarse como conocedoras de ciertos temas en las demás sesiones (una educadora y técnica en pedagogía en la sesión 2, la estudiante de medicina en la sesión 8, el doctor R en una sesión en que no estuve presente), me parece que puede inferirse de todo esto que el *dominio de información* no formaba parte de lo que M asumía tácitamente como parte de su papel de promotora, en tanto despliegue de competencia durante las sesiones (en contraste con la promotora de ASM).

Si a esto aunamos que M *no trataba* de ‘tener la última palabra’ en los intercambios, en el sentido de que no sólo *no presionaba* para que su perspectiva sobre un tópico se aceptara por las mujeres sino que muchas veces – como se puede constatar en los extractos anteriores – *ni siquiera hacía la última intervención de una secuencia* a modo de cierre o conclusión antes de pasar a la siguiente tarea o sección de la sesión,<sup>111</sup> y en diversas ocasiones *devolvía a las mujeres las preguntas que le hacían*, parece que esta promotora asumía una identidad que no se apoyaba en el despliegue de conocimiento especializado; es decir, trataba – aunque no lo hiciera en forma deliberada – de no presentarse como una persona que conocía/dominaba los contenidos del programa (que no es idéntico a no saber sobre los “temas”).

Propongo que un aspecto importante de la *identidad-en-la-práctica* de esta promotora era precisamente esta manera de situarse en relación con el conocimiento especializado.<sup>112</sup> Ahora bien, incluso si M hubiera tratado conscientemente de tomar distancia hacia el conocimiento especializado, eso no da cuenta por sí solo del tipo de interacciones que he analizado arriba. Para entenderlas cabalmente hace falta examinar *la manera como M usaba ciertos recursos del programa para crear oportunidades de participación y aprendizaje para las mujeres*,<sup>113</sup> en particular su manera de hacer la “planeación” de las sesiones y el recurso a “dinámicas de grupo” vinculadas de una forma significativa con los temas de las mismas.

---

<sup>111</sup> El contraste con lo que hacía la promotora de ASM era muy claro en este sentido, ya que ésta siempre hacía la última intervención de una secuencia, incluso si se trataba sólo de decir que era algo que no sabía y que lo iba a investigar, para después informar a las mujeres (ver, por ejemplo, el extracto 2.11 del capítulo anterior y su análisis).

<sup>112</sup> La intervención de M en el extracto 3.10 señalando que el Dr. R había dicho en una sesión anterior que los niños se enfermaban porque no formaban las defensas, puede verse como parte de tal identidad, en la medida en que evitaba de esa manera asumir la autoría de dicha afirmación. De nueva cuenta, esto contrasta con lo que hacía la promotora de ASM, quien sólo en pocas ocasiones mencionó en sus intervenciones que estaba repitiendo algo que había dicho otra persona considerada especialista.

<sup>113</sup> Aunque no la reitero, en este análisis *estoy dando por supuesta* la contribución de la relación amistosa entre las mujeres y de ellas con la promotora en la ocurrencia de ciertas formas de interacción durante las sesiones.

### 3.2.2.2 La modalidad de “planeación” de las sesiones

En el capítulo anterior hice una distinción entre dos formas de “planeación”, una que denominé ‘temática’ (centrada en la exposición de contenidos que servían como base para la formulación de sugerencias) y otra que llamé ‘pragmática’ (que era una combinación de actividades – principalmente “demostraciones” – y sugerencias) y mostré que en ASM al principio había predominado la primera, pero luego había sido sustituida por la segunda. De acuerdo con esta distinción, el tipo de “planeación” que realizaba la promotora de GE tenía una orientación más bien ‘pragmática’, es decir estaba articulada con base en actividades y sugerencias. Sin embargo, esto no significa que el papel de la “planeación” en GE fuera el mismo que tenía en ASM en la tercera modalidad de producción de las sesiones. La diferencia básica radicaba en que mientras en ASM las sugerencias eran parte de la “información” que se presentaba a las mujeres (que era importante que supieran, para que luego pudieran usarla si lo consideraban conveniente), en GE eran, además de algo que era importante saber, *un punto de partida para una elaboración que se hacía en ese momento*. En otras palabras, en GE las sugerencias no eran un punto de llegada (para el que había que preparar el terreno de diversas maneras) sino que funcionaban como invitación a responder a la pregunta: ¿qué podemos elaborar a partir de esto? Como se vio en los extractos previos, las mujeres podían responder a tal invitación de diversas maneras, algunas de las cuales no coincidían en su perspectiva con la de la promotora, pero lo importante al parecer no era que coincidieran sino que las sugerencias enunciadas por M funcionaban como una *oportunidad de comentar y compartir al respecto*.

Para concretar esta idea general, me apoyaré en lo que M hizo como “planeación” en la primera sesión, que ilustra bien toda la competencia que ponía en juego en determinadas ocasiones. Aquí trataré de articular los señalamientos anteriores acerca de lo que denominé una identidad no basada en el despliegue de conocimiento especializado con la noción de identidad como despliegue de competencia en la práctica, pero primero es necesario hacer una aclaración conceptual.

A primera vista parece incongruente decir que voy a relacionar una identidad no basada en el despliegue de conocimiento especializado con el despliegue de competencia que implicaba la forma de organizar las sesiones por parte de esta promotora. Sin embargo, esta apariencia se desvanece si consideramos lo que la promotora hacía en la “planeación” como una forma de *arreglo distal* (Rogoff, 1990): la organización del entorno o escenario por parte de una persona para que otra pueda tener ahí la oportunidad de

cierto tipo de interacción que contribuye a su aprendizaje o desarrollo. Si bien Rogoff se enfocó en la contribución de la relación adulto-niño sobre el desarrollo de éste, considerando al primero como experto o más conocedor y al segundo como aprendiz, me parece que el concepto también puede usarse en casos en que no hay tal diferencia entre los participantes, es decir cuando hay una relación más igualitaria entre ellos, para llamar la atención sobre una manera de contribuir en forma indirecta al aprendizaje de una persona (o, como en este caso, de un grupo de personas).

Desde esta perspectiva, no sólo no es contradictorio sino que tiene sentido que M hubiera hecho la “planeación” de las sesiones de una cierta manera y, *además*, se hubiera abstenido de ciertas modalidades de intervención en las mismas. Ambas se conjuntaban (junto con la confianza que había al interior del grupo) para que las mujeres contribuyeran, como he mostrado en los análisis previos, de un modo más activo en la producción de las sesiones.<sup>114</sup> Como dije antes, no asumo que M se abstenía de ciertos tipos de intervención durante las sesiones *con la finalidad* de permitir una participación más activa de las mujeres; es mucho más probable que eso estuviera relacionado con su nivel de escolaridad y con su temor a decir información equivocada o a que le preguntaran cosas que no sabía, pero lo importante para el argumento que estoy planteando es que la competencia que ponía en juego en la “planeación” de las sesiones se conjugaba con una manera de intervenir durante el desarrollo de éstas que no la presentaba como alguien que dominaba los contenidos (pero no por eso no sabía más que las mujeres), de manera tal que contribuía a mantener una relación más igualitaria con las mujeres y a fomentar la participación activa de éstas en la elaboración de los tópicos planeados y emergentes (aunque, en general, M asumía las sugerencias que estaban establecidas el programa como ‘deber ser’).

Si analizamos la “planeación” de la sesión 1 (cuyo tema era “afecto”), con base en las consideraciones anteriores, podemos identificar que M la organizó a partir de los siguientes componentes: 1) la idea de que la falta de afecto producía diversos efectos negativos sobre el desarrollo de los niños (lectura en voz alta del texto de introducción al tema en el *Manual*), 2) la sugerencia de que el afecto debía “darse desde el principio” (es decir, desde los primeros momentos de la vida de los hijos), 3) la sugerencia de que era importante que el padre participara en el cuidado y atención de los hijos, 4) la invitación a comentar las experiencias que habían tenido de dejar encargados a sus hijos con otras

---

<sup>114</sup> En el caso de la interacción niño-adulto, éste puede organizar la situación de manera que deja que el niño intente por su propia cuenta resolver cierto problema y *se abstiene* de intervenir (tratando de dirigir la forma de actuar del niño) hasta que el niño solicita ayuda (Cole, 1983; Rogoff, 1990)

personas y cómo se habían sentido ellas de hacerlo, 5) la lectura y comentario de algunas preguntas que M había seleccionado del *Manual*<sup>115</sup> (donde aparecían como apoyos para “conducir” la sesión), dentro del formato de un juego en que se seleccionaba a la persona que habría de responder lanzándole una pelota, 6) la realización de una “dinámica de grupo”, que M denominó “juego de los lazarillos”, donde una persona conducía a otra que tenía los ojos vendados con la consigna de que tenía que guiarla sin que chocara con o fuera a lastimar a otra; luego de dos o tres minutos los papeles se invirtieron y M pidió que comentaran las experiencias que habían tenido como “ciegas” y como “lazarillos”, y 7) la lectura y comentarios de una parte de las preguntas de la *Guía* sobre el tema (las cuales, de la misma manera que ocurrió con las que seleccionó del *Manual*, se suponía que debían usarse en la “apertura” o el “desarrollo” de la sesión, pero que M utilizó más bien para realizar el “cierre”).

Los extractos 3.1, 3.8 y 3.13, ya analizados, ilustran las interacciones que ocurrieron en el desarrollo de los tres primeros momentos de esta “planeación”. En el primero mostré que las mujeres habían abierto una interrogación al texto del *Manual* y habían recurrido a varias formas de referirse a sus experiencias (entre ellas narraciones que jugaban diversos papeles) para elaborar el tópico emergente sobre cómo saber que el afecto que se daba a los hijos era suficiente. En el segundo, las mujeres en lo esencial se habían manifestado de acuerdo con la sugerencia enunciada por M, pero empleando el humor como contrapunto para resaltarla. En el tercero, la promotora y las mujeres sostuvieron diferentes perspectivas sobre de qué dependía la participación del padre en el cuidado de los hijos, sin que tal divergencia diera lugar a conflicto o tensión. En estos tres casos, pero particularmente en el primero y en el último, es evidente la iniciativa de las mujeres en la conformación del espacio tópico, así como las intervenciones de M que la presentaban como alguien que sabía sobre los temas (pero no porque hiciera exposición de contenidos) y mantenía una perspectiva más permisiva hacia las intervenciones de las mujeres (por ejemplo, no intentó responder cómo podría saberse si el afecto que se daba

---

<sup>115</sup> Digo que las seleccionó porque de 18 preguntas que se presentaban en el *Manual*, ella sólo usó 9 y porque las organizó en un orden diferente del que tenían en el texto. Puesto que sólo M tenía su ejemplar del *Manual*, a diferencia de la *Guía* de la cual cada persona tenía una copia, era ella quien leía la pregunta una vez que se había elegido, mediante la pelota, a la persona a quien le correspondía el turno para responder. Las preguntas seleccionadas, en el orden en que las leyó, fueron las siguientes: 1) ¿Cómo se identifica a un niño que carece de afecto?, 2) ¿Existen niños que padecen de afecto en su comunidad?, 3) ¿Sabes para qué es bueno conocer quiénes viven cerca de la casa?, 4) ¿Qué es el afecto?, 5) ¿Cómo se comporta un niño que necesita de afecto?, 6) ¿Se quiere de la misma manera a un niño que a una niña?, 7) ¿Qué tan frecuente se le expresa afecto al niño?, 8) ¿Quiénes de la familia se inclinan por expresar mayor afecto hacia los niños?, 9) ¿Se quiere igual al primer hijo que al segundo o tercero? (*Manual*, 2000: 129-132). Por otro lado, como aspecto tangencial, puede señalarse que el mismo juego también se usó en ASM (ver capítulo anterior, nota 29).

a los hijos era suficiente, en el primero, y si bien sostuvo una perspectiva que difería de la de las mujeres, no trató de contra-argumentar la de éstas, en el tercero).

El desarrollo del cuarto componente de la “planeación” implicaba, obviamente, que las mujeres tomaran la iniciativa para contar las experiencias que habían tenido de dejar a sus hijos encargados con otras personas. M aprovechó las referencias a experiencias diversas (en cuanto a las reacciones de los niños) para hacer sugerencias específicas: 1) explicar a los niños cuando los dejaran, porque los niños en esa situación se sentían abandonados; 2) despedirse afectuosamente de la persona con quien se quedaría el niño, porque así éste pensaría que aquélla era alguien que podía ser querida; 3) dejar algún objeto de la mamá, porque los niños se desubicaban cuando no veían lo conocido (GE1: 3). Si bien estas sugerencias eran un despliegue de conocimiento, si enfocamos las razones con las que M las justificó (las partes subrayadas), vemos que las formuló *en términos coloquiales*.<sup>116</sup> Además, M no trató de convencer a las mujeres que dijeron que sus hijos “no se quedaban con nadie” o si los dejaban con otras personas “*hacían el drama*”, que trataran de modificar tales comportamientos y aunque tomó una de estas intervenciones como indicador de un problema potencial, ella misma ofreció una interpretación alternativa que anuló dicha posibilidad.<sup>117</sup> De modo que, incluso en el momento en que M estaba más involucrada en su papel institucional de ofrecer sugerencias a las mujeres, *la manera como las enunciaba la presentaban como alguien que no era muy diferente del resto de las mujeres*.

De los tres componentes restantes de la “planeación”, dejaré por el momento de lado el recurso a la “dinámica de grupo” ya que será objeto del análisis en la sección que sigue y sólo diré que tenía una relación significativa con el tema de la sesión. Me enfocaré ahora en la manera como M usó las preguntas de los textos (*Manual* y *Guía*). Si se revisan las preguntas que M seleccionó del *Manual* (ver nota 29), se puede ver con relativa facilidad que varias de ellas tenían una relación estrecha con los tópicos

---

<sup>116</sup> Esto, que a primera vista parece un detalle menor, adquiere relieve si lo vemos en contraste con lo que hacía la promotora de ASM cuando realizaba algún despliegue de conocimiento especializado. Por ejemplo, en el extracto 2.10, no sólo distinguió entre “sacar sangre” y “hacer una punción”, sino que previamente había comentado que la prueba del tamiz neonatal servía, además de la detección del Síndrome de Down, para saber si la hipófisis funcionaba bien porque estaba relacionada con casos de enanismo. Aún si suponemos que esta promotora no manejaba los conceptos médicos de los términos que empleó, lo que es claro es que *no se expresaba en forma coloquial*, es decir que el uso de tales términos era parte importante de la manera como *negociaba su identidad de promotora*. Eso es precisamente *lo que no hacía* la promotora de GE.

<sup>117</sup> En la lógica de construcción de un contexto para introducir una sugerencia (v. nota 15), M preguntó a la mujer que había dicho que su hija “no se quedaba con nadie” si la niña convivía con otros niños. Una vez que la mujer confirmó que sí lo hacía, M dijo que también dependía del temperamento de los niños, que algunos eran más tranquilos (GE1: 3). Aquí también, la categoría “temperamento” se usó con el sentido que tenía en el lenguaje cotidiano.

abordados durante el desarrollo de los tres primeros componentes de la “planeación”, es decir en la parte previa de la sesión; por ejemplo, las preguntas 1, 2, 4, 5, 7 y 9 (¿cómo se identifica a un niño que carece de afecto?, ¿existen niños que padecen de afecto en su comunidad?, ¿qué es el afecto para ti?, ¿cómo se comporta un niño que necesita de afecto?, ¿qué tan frecuente se le expresa afecto al niño?, ¿se quiere igual al primer hijo que al segundo o tercero?) tenían relación con los tópicos abordados al desarrollar el primer componente de la “planeación”, mientras que la pregunta 3 (¿sabes para qué es bueno conocer quiénes viven cerca de la casa?) estaba vinculada con los tópicos comentados al desarrollar el tercer componente de la misma. Debido a estos vínculos, tales preguntas dieron lugar a respuestas en las que se *resumían* las intervenciones anteriores, es decir que funcionaron como preguntas de ‘repaso’, mientras que las preguntas que no tenían esa vinculación con partes previas de la sesión (preguntas 6 y 8) dieron lugar a una mayor elaboración por parte de las mujeres, es decir que funcionaron como preguntas para “desarrollar” esos tópicos. Todas las preguntas de la *Guía* que se leyeron al final tenían vínculos con los tópicos abordados previamente; por lo que sirvieron para hacer el “cierre”.

Lo interesante de este uso de las preguntas de los textos es que, si lo vemos junto con la iniciativa que tomaban las mujeres en el desarrollo de los tópicos y el hecho de que podían mantener una perspectiva distinta de la de la promotora, nos sugiere que M parecía no estar particularmente interesada en *ser quien enunciaba las sugerencias*.<sup>118</sup> Por otro lado, algunas de las preguntas de ‘repaso’ abrieron el terreno para algunas intervenciones humorísticas y, en un solo caso, permitieron que se hicieran ‘revelaciones’.<sup>119</sup>

En resumen, M usó algunos de los recursos que ofrecía el programa (introducción del *Manual*, preguntas del *Manual* y la *Guía*) como *arreglos distales*, es decir como formas de organizar la situación para que las mujeres se involucraran en interacciones gracias a las cuales elaboraron en colaboración tanto los tópicos propuestos por la promotora como otros que emergieron en el curso de los intercambios, sin que ella tuviera que estar conduciendo puntualmente la interacción y sin presentarse como una persona que dominaba los contenidos del programa. Además, hay que subrayar que el uso que M hizo

---

<sup>118</sup> Lo cual, de nueva cuenta, contrasta con la actitud de la promotora de ASM, para quien parecía muy importante ser quien *enunciaba* las sugerencias o *las mostraba en acto* a través de las “demostraciones”.

<sup>119</sup> A la primera pregunta de la *Guía* (“¿Sabes cuándo mostrar cariño?”), se respondió así: “S9: cuando uno lo siente, ni modo que uno diga ‘a las cinco de la tarde voy a...’ (risas). Mo dice que con los niños en todo momento y con los esposos hay un lugar (risas)” (GE1: 6). La tercera pregunta de la *Guía* (“¿Sabes cuántas veces abrazas a tu hijo en el día?”) dio lugar a las ‘revelaciones’ que se presentaron arriba en la página 188, incisos (c) y (f).

de esos recursos implicaba *subvertir* a veces las prescripciones del diseño del programa (por ejemplo, el uso de las preguntas de la *Guía* como apoyo para hacer el “cierre” de la sesión, en vez de la “apertura”).

Sostengo que esta manera de usar los recursos del programa implicaba *una forma de competencia* por parte de la promotora, asociada con su ‘antigüedad’ en el trabajo, pero que esencialmente se trataba de una competencia que se desplegaba en la práctica y no se había elaborado discursivamente (es decir, no era algo por lo que la promotora se reconociera a sí misma explícitamente).<sup>120</sup> Después discutiré la relación entre este tipo de competencia y la ubicación periférica de las promotoras dentro del programa EINE. En este punto parece claro que este tipo de “planeación” tenía un *enfoque* diferente e implicaba *preocupaciones* distintas de una “planeación” orientada hacia la selección de “información” que debía presentarse a las mujeres (como hacía la promotora de ASM).

Antes de examinar el uso que M hacía de las “dinámicas de grupo” como parte de su “planeación” y componente de su competencia en la creación de oportunidades para la participación de las mujeres en las sesiones, examinaré brevemente otras características de sus “planeaciones”. Además de la que usó en la sesión 1, las de las sesiones 6 y 8 fueron igualmente exitosas como *arreglos distales*, pero las de otras sesiones no resultaron tan afortunadas. Este papel desigual de la “planeación” dependía de un conjunto heterogéneo de circunstancias, entre las que identifiqué las *características de los textos correspondientes a los temas* (la claridad de los mismos en el *Manual* y/o el libro *Láminas*; su complejidad en la terminología y la cantidad de subtemas que abarcaban; la vinculación más o menos clara de las preguntas de la *Guía* con el tema del que eran parte; etc.), el conocimiento de alguna “dinámica de grupo” que pudiera vincularse con el tema de una sesión y la posibilidad de adaptar alguno de los “juegos didácticos” del programa para tratar algún tema. En otras palabras, incluso esta promotora, que tenía mayor experiencia en el trabajo y manejaba recursos de versiones previas del programa, no siempre contaba con los que le ayudaran para elaborar una “planeación” que fuera exitosa como un *arreglo distal*.

Así, por ejemplo, la introducción del *Manual* que usó M en la sesión 1, estaba organizada alrededor de una idea central (la falta de afecto produce diversos efectos negativos sobre el desarrollo infantil; ver nota 5 arriba), que fue la que retomaron e interrogaron las mujeres en sus intervenciones. Otros textos introductorios a los temas del

---

<sup>120</sup> Otro ejemplo de esto fue el uso que M hizo del “juego de box” en la sesión 4 (ver arriba, nota 9), para que las mujeres tuvieran al menos un punto de referencia experiencial para entender qué era el “razonamiento”, a falta de una definición útil en los materiales del programa.

*Manual* o el libro *Láminas* tenían una organización muy diferente, con muchos términos técnicos, sin ofrecer muchos ejemplos que los ilustraran y/o con una gama de ideas donde no era fácil identificar los núcleos temáticos organizativos.<sup>121</sup> Desde mi perspectiva, y con base en el conjunto de “planeaciones” realizadas por M, no fue casual que no usara nunca textos que tenían estas últimas características en ninguna de las sesiones que registré sino que se apoyara en otros recursos: juegos, “dinámicas de grupo” o adaptaciones improvisadas ingeniosamente de alguno de los “juegos didácticos” del programa para incorporarlos a la “apertura” o el “desarrollo” del tema en las sesiones.<sup>122</sup> De acuerdo con el análisis anterior, esto reflejaba su competencia para seleccionar, entre los recursos que se había allegado a lo largo de su experiencia, aquellos que brindaban más posibilidades para la participación de las mujeres y que, al mismo tiempo, la liberaban de asumir ella la tarea de exponer.<sup>123</sup>

Antes mencioné que M había recurrido a que las mujeres hicieran “exposición de temas” por pequeños equipos para tratar de contrarrestar el “relajo” (intervenciones humorísticas). También señalé que una aspecto importante de su *identidad-en-la-práctica* tenía que ver con presentarse como alguien que no era muy diferente de las mujeres en cuanto al dominio de los contenidos y esto implicaba no hacer exposiciones de los *temas* ni uso frecuente de términos técnicos. Ahora puedo complementar esos dos señalamientos con un aspecto de su “planeación” en el que ambos convergían: el recurso a la “exposición de temas” *por parte de las mujeres*, cuando los recursos de que disponía no le permitían elaborar planeaciones que funcionaran como arreglos distales (por las razones que señalé en los párrafos anteriores).

De inmediato se advierte que este recurso, de carácter netamente escolar, involucraba un complejo entrecruzamiento de circunstancias que condensaba características del programa, de la promotora y de la manera de involucrarse las mujeres en las sesiones. Más importante aún es que muestra que la “planeación” no era únicamente *una condición para* el desarrollo de las sesiones sino también *un producto del proceso* que emergió en el grupo, en el que se albergaban las tensiones propias de éste.

---

<sup>121</sup> Tal era el caso, sólo por mencionar un ejemplo, de los textos sobre “motricidad”, donde se incluían los siguientes subtemas: “los reflejos”, “capacidad de sostener la cabeza”, “movimientos de piernas y brazos”, “capacidad de sentarse”, “el gateo”, “independencia”, “la caminata” y “movimientos finos” (*Láminas del Desarrollo Infantil*, 2000: 39-46) En el capítulo anterior señalé algo parecido en relación con los textos sobre “alimentación” en el mismo libro de *Láminas* (ver ahí nota 15).

<sup>122</sup> En este capítulo ya he presentado algunos ejemplos de esto: en la nota 9 describo uno de los juegos al que M recurrió en dos sesiones, en la nota 13 describo el uso que hizo del “juego de la oca” y en las páginas 200-201 describí brevemente la “dinámica” de “vender/comprar una posada”.

<sup>123</sup> Esto ayuda a entender también que en la sesión 2, sobre “psicomotricidad”, M hubiera usado uno de los “audio-programas” para hacer la “apertura” (GE2: 1-2).

En este caso, la “exposición de temas” era: una manera como *eludía* tener que realizarlas ella misma, una forma de *limitar* las intervenciones humorísticas de las mujeres y una *vía para la participación de las mujeres* que, como señalé antes, paradójicamente estaba asociada con la referencia menos frecuente a sus experiencias<sup>124</sup> (ya que, por lo general, consistía en repetir la información y las sugerencias que aparecían en los textos asignados).

Así, aunque M fuera competente para seleccionar recursos del programa que favorecían la participación activa y la iniciativa de las mujeres, la dinámica de producción de las sesiones mediaba para que no siempre lo hiciera de esa forma, junto con la falta de recursos para elaborar tal tipo de “planeación” respecto de todos los temas del programa (a pesar de ser la promotora con más experiencia). Esto subraya el carácter de la “planeación” como un *logro negociado* y no, como a veces tendemos a pensar, como condición previa, estática y unilateralmente establecida.

### **3.2.2.3 “Dinámicas de grupo” vinculadas significativamente con los temas**

La última característica de la “planeación” que hizo M en algunas sesiones tenía que ver con el recurso a “dinámicas de grupo” que estaban relacionadas en forma significativa con los temas de las sesiones en que se usaron; es decir, que no tenían una función meramente organizativa o lúdica, sino que contribuyeron a la elaboración de algunos de los tópicos que se desarrollaron en las sesiones a través de las experiencias a las que dieron lugar. Decidí tratarla separadamente para hacer resaltar con mayor relieve todo lo que implicaba el uso de este recurso y su papel como otra parte de su despliegue de competencia en la práctica, a pesar de que sólo ocurrió en tres sesiones.

En primer lugar voy a hacer una precisión terminológica que al mismo tiempo permitirá comparar lo que ocurrió en este grupo con lo que sucedió en el de ASM. En el capítulo anterior dije que una de las capacitaciones trimestrales recibida por las promotoras parecía haber marcado un punto de inflexión en cuanto al intento de reducir la “exposición de los temas” y aumentar el uso de “técnicas”. Este término era la categoría que funcionaba como paraguas en el que se incluían una diversidad de recursos alternativos a la “exposición de temas”: 1) juegos con una función básicamente organizativa pero con un componente lúdico (encontrar quiénes tenían las partes de

---

<sup>124</sup> Había diversos indicios de que a las mujeres no les resultaba agradable esta tarea: exclamaciones cuando M anunciaba que iban a hacerlo, intentos de eludir ser el equipo que empezaba las exposiciones, morosidad para ponerse de pie frente al grupo, solicitudes directas hacia las compañeras del equipo para continuar con la exposición.

refranes o las piezas de rompecabezas que se habían distribuido al azar, para formar equipos o dividir a las mujeres para realizar alguna tarea), 2) “demostraciones” (consistentes en la muestra de cursos de acción posibles con los niños), 3) “representaciones” (dramatización de situaciones o encuentros, según una lógica ‘como si’) y 4) las “dinámicas de grupo” (actividades que permitían *tener una experiencia* que podía relacionarse de alguna manera con el tema de una sesión). Estas manera de caracterizar las diferentes “técnicas” está basada en la observación de lo que se hacía en las sesiones y la manera en que las promotoras se referían a dichas actividades.

En el capítulo anterior mostré que el cambio de una ‘planeación temática’ hacia una ‘planeación pragmática’ había consistido, esencialmente, en el casi completo abandono de las exposiciones de información por parte de la promotora y en el incremento muy notorio de las “demostraciones” a lo largo de las sesiones. En GE, en contraste, no observé que M hiciera “demostraciones”,<sup>125</sup> aunque sí utilizó los juegos mencionados en el inciso 1 del párrafo anterior (a los que llamaré ‘juegos lúdico-organizativos’).<sup>126</sup> En cambio, lo distintivo de sus “planeaciones” fue que en dos ocasiones (sesiones 1 y 5) recurrió a “dinámicas de grupo” relacionadas de forma significativa con los temas de tales sesiones, lo cual no ocurrió en ninguno de los otros grupos que investigué.

Además, ese ciclo no era el primero en que M usaba tal recurso, puesto que en entrevista comentó que en una “etapa anterior” había usado la “dinámica del teléfono descompuesto” como apoyo para que se establecieran las reglas de funcionamiento del grupo: *“les había dado una frase y [las mujeres] la habían hecho como habían querido (ríe) y se dieron cuenta que cambiando una palabra se malentendía todo, entonces se hicieron las reglas y todas aceptaron”* (GE, Ent. 2 M: 5). Esto es un indicio importante de que el uso de este recurso por parte de M *no* era algo que se hubiera iniciado con la nueva versión del programa.

---

<sup>125</sup> De hecho, en la sesión 3 (sobre “caminata, gateo y movimientos finos”) usó las propuestas que aparecían en el *Manual* (pp. 113-14) para hacer “demostraciones de habilidades” durante la sesión, como sugerencias para el “cierre” de la misma; es decir, sólo se leyeron y comentaron. En contraste, en ASM, la promotora sí realizó varias de estas sugerencias en la sesión 6 (sobre “movimientos gruesos y finos”) y otras que ella agregó (ASM6: 3, 4, 5, 7) Si, como propuse en el capítulo anterior, vemos las “demostraciones” como ‘sugerencias en acto’, este contraste podría ser un indicio más de que la promotora de GE *no estaba interesada en ser ella quien enunciaba (o actuaba) las sugerencias.*

<sup>126</sup> De hecho, en ambos grupos las promotoras usaron el juego de las piezas de rompecabezas distribuidas al azar para formar equipos, por el mismo tiempo: ASM, sesión 3 (03/10/01) y GE sesión 2 (10/10/01). Esta sincronía también apoya, dicho sea de paso, la interpretación de que la referida capacitación trimestral había constituido un momento de inflexión en cuanto a la manera de organizar las sesiones (ver sección 2.2.2 del capítulo anterior).

Las “técnicas” se habían incorporado (por lo menos formalmente) al programa EINE en la versión de 1994 y en el *Manual* de la misma se definían como “los procedimientos, medios o maneras que se utilizan para lograr más eficazmente el objetivo propuesto. La temática de una sesión siempre se realiza mediante una técnica” (*Manual del Promotor Educativo*, 1994: 43). Ahí se clasificaban las “técnicas” en cuatro grupos y se daban ejemplos de cada uno de ellos: 1) “técnicas para la integración de grupos de trabajo” (tres ejemplos), 2) “técnicas para la integración de grupos pequeños” (dos ejemplos), 3) “técnicas para el análisis y conocimiento de la información” (seis ejemplos, entre ellos la “técnica demostrativa” y la “técnica de exposición”) y 4) “técnicas para reafirmar conocimientos y disipar dudas” (cinco ejemplos, entre los que se incluía la “representación”). Es interesante que durante el ciclo en que realicé la investigación, con la nueva versión del programa, la categoría “técnicas” se usara para referirse a todo lo que no era “exposición”, mientras que en la acepción inicial ésta era una técnica entre otras.<sup>127</sup>

Entre los ejemplos que se presentaban en el *Manual* de 1994 no aparecían las “dinámicas” que M usó en las sesiones 1 y 5 (ni la que dijo haber usado en la “etapa anterior”). Es posible que haya tenido conocimiento de ellas en alguna de las capacitaciones; pero más importante que la cuestión de la fuente era, a mi juicio, su comprensión del vínculo potencial entre la experiencia que dicha actividad ofrecía a las mujeres y el tema de la sesión en la que la usaba, que era lo que contribuía, en los términos en que lo he planteado arriba, a que dichas dinámicas jugaran el papel de *arreglos distales*. Por ejemplo, la dinámica del “teléfono descompuesto” se había utilizado para que las mujeres se dieran cuenta de las consecuencias que podía tener el comentar afuera lo que se decía en las sesiones. Es precisamente ese tipo de vínculo el que quiero analizar con más detalle en el caso de la dinámica que M usó en la sesión 1 (aprovechando los análisis previos de cómo se habían desarrollado otras partes de esa sesión, así como la ubicación que ya hice del uso de esa dinámica dentro del conjunto de la “planeación”).

Arriba describí en qué consistía dicha dinámica, que M llamó “juego de los lazarillos”. Ahora me voy a enfocar en los comentarios que se hicieron una vez que las mujeres habían jugado ambos papeles (“lazarillos” y “ciegas”). En el extracto que sigue es notorio el modo inductivo mediante el que M se basó en las intervenciones de las mujeres

---

<sup>127</sup> Es probable que este cambio en el significado de la categoría “técnicas” estuviera relacionado con uno de los resultados de la investigación evaluativa de la versión del programa de 1994, en la que se encontró que la “exposición de los temas” era la forma de trabajo predominante en las sesiones (Delgado, 1996).

para enunciar la 'lección' de la "dinámica". Primero hizo preguntas reiteradas, abiertas o dirigidas, que solicitaban información no conocida: "¿qué experiencia tuvieron?", "¿qué sintieron?". Estas preguntas permitieron a las mujeres elaborar su experiencia en cada uno de los dos papeles de la dinámica. Fueron ellas quienes establecieron la analogía entre guiar/ser guiadas (en la "dinámica") y la relación madre-hijo (en su vida cotidiana), sin ser inducidas por M. Sólo entonces intervino ésta para formular la 'lección' que podía sacarse de la dinámica, mediante una analogía ("*imagínense que los lazarillos son las mamás*"), que sólo tenía sentido dando por supuesto lo que las mujeres habían señalado en sus intervenciones anteriores. Los desafíos que plantearon algunas mujeres a esta idea (señalando, en resumen, que a veces los niños no se dejaban guiar) hicieron que M la formulara de manera más precisa ("*[el niño] se siente seguro o inseguro según cómo lo guiamos*") y luego derivara de ahí una sugerencia puntual ("*cuando el niño empieza a caminar... con la ayuda le demostramos el cariño que le tenemos*") cuya última parte establecía la conexión con el tema de la sesión:

**Extracto 3.16 (GE1: 5)**

*M: las primeras cieguitas ¿qué experiencia tuvieron?*

*S9 dice que fue muy feo.*

*S6 dice que inseguridad y que el guía no sabía guiar.*

*S9 dice que a ella sí le tocó buena guía.*

*M pregunta qué sintieron [las primeras "cieguitas"].*

*S11 dice que desesperación.*

*S6 dice que miedo (S8 lo repite), de chocar o golpear a alguien.*

*M pregunta qué sintieron las que guiaron.*

*S5 dice que responsabilidad.*

*S8: como si [la persona guiada] fuera un niño (mientras le da el biberón a su niña).*

*M pregunta directamente a S10 qué sintió.*

*S10 responde que se siente mucha responsabilidad, como si fuera un niño y cuando estaba vendada se sintió rara, se sintió dependiente de otro.*

*S6 dice que ella trataba de darle seguridad [a la persona que guiaba].*

*M pregunta directamente a otra mujer*

*La señora dice que se puso nerviosa.*

*M pregunta directamente a S4.*

*S4 dice que sentía que debía tener cuidado para guiar y que como ciega se sentía mal de no saber dónde estaba.*

*M pregunta quién más [quiere comentar].*

*Mo dice que se dio cuenta que si pierde la vista mejor se daría un tiro, que se sentiría muy triste si no viera porque está acostumbrada a hacer todo ella sola.*

*S5-Mo: fui mal lazarillo.*

*M: imagínense que los lazarillos son las mamás.*

*S5 dice que a veces los niños no quieren que les digan cómo hacer las cosas, pone el ejemplo de su hija que en una ocasión se tapó los oídos para no escuchar lo que ella le quería decir.*

*M pregunta por qué pasa eso.*

*S9 dice que porque no les ponen la misma atención y pone el ejemplo de una vez que le llamaba la atención a su hijo por algo que había hecho en la escuela y él se enojó por lo que ella le estaba diciendo.*

*Algunas señoras hacen bromas diciendo que hay que tratarlos con guantes [a los niños].*

*Una mujer le dice a la joven embarazada que tome ejemplo.*

*S8 dice que cuando estaba cubierta se sentía como los bebés.*

*Uno de los niños se cubre los ojos con una venda y camina un poco alrededor del cuarto.*

*M-S9: ¿sentías seguridad con I [la guía]?, así les pasa a los niños si no se sienten seguros, dijeron que sintieron angustia, así le pasa al niño, se siente seguro o inseguro según cómo lo guíemos.*

*S6 dice que se supone que los papás son los guías de los niños y cuenta que en una ocasión que habían ido de visita a otra casa, ella se enojó con su esposo y dijo a sus hijos que se fueran, la niña le preguntó si se iba a quedar ahí su papá.*

*M dice que cuando el niño empieza a caminar siempre quiere estar sostenido de algo para sentirse seguro y que en ocasiones por flojera no lo ayudamos, que con la ayuda le demostramos el cariño que le tenemos.*

Aunque la dinámica (y la reflexión sobre ella) podrían verse como un ‘rodeo muy largo’ para enunciar una sugerencia puntual en apariencia simple (parafraseando: hay que ayudar al niño cuando empieza a caminar para que se sienta seguro, porque así le demostramos el cariño), *lo más significativo fue precisamente lo que ocurrió en el camino:* que las mujeres reflexionaron sobre la experiencia que tuvieron en la “dinámica” y establecieron, sin ser inducidas por M, un vínculo entre dicha experiencia y la relación madre-hijo en la vida cotidiana. En suma, la dinámica había sido una *oportunidad para que las mujeres desplegaran un papel activo en su propio aprendizaje y no principalmente la pericia de la promotora en el dominio de un tema.* Es por ello que afirmo que tal uso de la “dinámica” implicaba que había funcionado como un tipo de *arreglo distal*.

Tanto la elección de esa dinámica para usarla en relación con ese tema como la manera en que intervino para que las mujeres establecieran por sí mismas una vinculación entre la experiencia en dicha actividad y un aspecto de su vida cotidiana, implicaban un despliegue de competencia por parte de M que, junto con las otras formas de competencia analizadas antes, componían una *identidad-en-la-práctica* articulada en forma muy estrecha con el *proyecto* que había hecho surgir esta comunidad de práctica.

### **3.3 Análisis general**

El análisis expuesto a lo largo de este capítulo, tanto por las particularidades de este caso como por los contrastes con el caso analizado en el anterior, muestra que la clasificación

de un grupo como “urbano” no daba ningún indicio del tipo de *proyecto* constituido por esa colectividad ni, mucho menos, de la manera como el mismo implicaba un determinado modo de incorporación/apropiación, uso selectivo o subversión de los lineamientos establecidos en y los recursos ofrecidos por el programa para la producción negociada de las sesiones.

Así, el proyecto que se constituyó en ASM no sólo era diferente del que surgió en GE, sino que cada uno implicaba un tipo particular de vinculación con los lineamientos y recursos del programa. Entonces, aunque el programa se diseñó en forma centralizada y, como dije antes, tratando que fuera ‘a prueba de’ los promotores, el proceso a través del que los lineamientos del diseño se convertían en una práctica colectiva negociada involucraban condiciones que los diseñadores o bien no habían imaginado o bien habían dado por supuestas como parte del proceso de formación o funcionamiento de los grupos, sin sospechar su complejidad (el mejor ejemplo en este caso tiene que ver con la “planeación” de las sesiones).

El ejemplo de la “planeación” ilustra claramente que una mayor experiencia previa con el programa no implicaba que la promotora se apegara más a los lineamientos institucionales. Más bien, esa experiencia le permitía cierta flexibilidad para usar algunos de los recursos ofrecidos por el programa (tanto de la versión vigente *como de la anterior*) de una manera que favorecía una participación más activa de las mujeres en la producción de las sesiones (aún subvirtiendo las prescripciones del diseño) y permitía que se cumplieran algunas de las expectativas institucionales: asistencia regular,<sup>128</sup> participación activa de las mujeres en las sesiones, elaboración de los temas a partir del “intercambio de experiencias”, etc. Este caso ejemplifica con mayor fuerza que el anterior que *la improvisación creativa de la práctica* era lo que permitía que se realizaran algunas de las finalidades institucionales establecidas.

El modo como se produjeron las sesiones en este grupo es un ejemplo de la importancia abrumadora de las relaciones sociales amistosas (no necesariamente previas, pues varias de las integrantes del grupo eran nuevas en la colonia) entre las participantes en la conformación de un *proyecto* en el que se conjuntaban las posibilidades de aprender, conocerse y divertirse (que se expresaban además en la realización de frecuentes “convivios”). Esta es una de las circunstancias que en el diseño

---

<sup>128</sup> La asistencia fue más regular y nutrida en este grupo que en el de ASM, pese a que la promotora de GE no tenía vínculos de parentesco con las mujeres (recuérdese que en el grupo de ASM participaban la mamá y la cuñada de la promotora).

del programa no se consideró con cuidado.<sup>129</sup> Aunque en términos generales los tres componentes del *proyecto* que emergió en este grupo estaban articulados, esto no significa que siempre eran armónicos; también hubo tensiones y divergencias, vinculados sobre todo con el componente 'diversión'. Aunque las tensiones no fueron tan notorias como en ASM, lo que ocurrió en este grupo permite señalar que la presencia y el papel constitutivo de un componente lúdico en cualquier programa educativo dirigido a personas adultas es tal vez uno de los aspectos menos reflexionados hasta la fecha (más allá de una visión de "técnicas" a través de las que se ofrecen los contenidos o tratan de concretarse los objetivos).

Junto con la importancia de la relación amistosa entre las mujeres, es necesario subrayar el tipo de relación de la promotora con el conocimiento especializado. Este caso muestra que no era necesario que M mostrara *dominio* de los contenidos del programa, sino que era más importante *organizar las sesiones de modo que se construyeran oportunidades para que las personas establecieran sus propias relaciones con lo que el programa les ofrecía y con sus propias experiencias y conocimientos*; esto es lo que desde mi perspectiva muestra el análisis precedente sobre el papel de las "planeaciones" como *arreglos distales*.<sup>130</sup> La participación de esta promotora en las sesiones implicaba una combinación compleja entre la competencia para usar ciertos recursos del programa como *arreglos distales* y su abstención a intervenir en las sesiones en formas que la presentaran como alguien que dominaba los contenidos.<sup>131</sup> Todo ello pese a que esta promotora asumió, igual que la de ASM, la necesidad de 'abanderar' las sugerencias preestablecidas en el programa. El despliegue de competencia que M ponía en juego para organizar de esta manera las sesiones *no era tan visible* como el dominio de los contenidos sobre los temas, *pero no era menos importante* para la manera como se producían las sesiones como un logro colectivo negociado en el que las mujeres jugaban un papel más activo y colaborativo.

---

<sup>129</sup> Si bien es cierto que se recomendaba que se eligiera a la persona que fuera a desempeñar el papel de promotora en una asamblea comunitaria, en los hechos los supervisores o bien no tenían tiempo para hacerlo de esa manera o en la localidad no había una organización tal que una reunión de ese tipo fuera posible de realizar sin dificultades adicionales y con cierta seguridad de que se lograría la mejor elección. El caso de GE muestra que era más importante *el consenso social* sobre quién podría ser una buena promotora, basado en el trato cotidiano, que el cumplimiento de una formalidad de procedimiento, que en el fondo podría tener esa intención pero que por sí misma no la garantizaba.

<sup>130</sup> Esto también tiene que ver con la diferencia entre esta promotora y la de ASM en cuanto a qué hacían como conducción de las sesiones. Esta última trataba en general de tener un 'control' más estrecho del intercambio, mientras que la primera daba mayor libertad para la contribución de las mujeres a la producción de las sesiones.

<sup>131</sup> El contraste entre este grupo y el de ASM en este aspecto abre una interrogación acerca del posible efecto restrictivo sobre la dinámica de producción de las sesiones de una identidad de la promotora asentada en el *dominio de los contenidos*.

Es la relación de conjunto entre los componentes del modo como se producían las sesiones en este grupo la que ayuda a entender que aquí no se observara la *yuxtaposición* entre “información” y “experiencias” que fue común en ASM. Esta es otra manera de decir que aquí se elaboraban *durante las propias sesiones* los tópicos que surgían en el abordaje de los temas (desde la interrogación que iba más allá de los contenidos de los textos del programa hasta la construcción colaborativa de formas como se podían concretar en la vida cotidiana algunas de las sugerencias que se derivaban del programa o que hacían las propias mujeres) mientras que en ASM lo importante era manejar “información” que las personas usarían en dado caso después y donde las experiencias eran sobre todo un punto de apoyo para presentar las sugerencias y no tanto *un punto de partida para hacer su elaboración en ese momento*. Esta diferencia permite resaltar el carácter de tal *yuxtaposición* como un logro, bajo las condiciones de conjunto en las que se producían las sesiones en ASM.

Al final del capítulo anterior dije que la posición que tenían las promotoras les otorgaba la responsabilidad de tomar la iniciativa en la selección de los contenidos y actividades que eran parte fundamental del proceso de producción de las sesiones y que dicha selección sólo se concretaba como componente de la práctica que conformaba cada grupo a partir de la manera como las mujeres tomaban tales iniciativas y contribuían a conferirles un peso específico en la dinámica de conjunto. El proceso que ocurrió en este grupo brinda apoyo adicional a esa afirmación, como lo he mostrado a lo largo de los análisis precedentes. En este caso, el modo de producir las sesiones permitía que se entretajeran de manera más bien fluida las ‘agendas’ de las mujeres y de la promotora.

La limitada ocurrencia del “intercambio de experiencias” en ASM no me permitió hacer un análisis más minucioso del mismo, pero lo que observé en GE me llevó a reconocer que no se trataba de una categoría unitaria, así como identificar algunas de las formas que tomaba y los papeles que jugaban en la interacción. Por lo tanto, pude situar la narración de experiencias como *una* de dichas modalidades y no necesariamente la más importante, como lo había supuesto en el análisis del capítulo anterior. Esto, a su vez, ofrece una visión más amplia de la manera como las mujeres crean un mundo compartido mediante el habla (Coates, 1996); los análisis que presenté en el capítulo dan una visión de las diversas maneras a través de las que esto ocurre: narración de sucesos específicos que abrían la interrogación sobre un tópico o servían como ilustración de algún punto planteado en el intercambio, formulación de experiencias en términos

generales que funcionaban como sugerencias de posibles cursos de acción, 'revelaciones', etc.

Me parece importante comentar que la gran compenetración que existía entre las mujeres de este grupo, manifestada de las diversas formas que señalé a lo largo del análisis, parecía estar relacionada con la prácticamente nula solicitud hacia mí de 'asesorías' por parte de estas mujeres (como solicitudes individuales, a las que atendía en forma privada y aparte de las sesiones). Dadas las características de la manera como las mujeres se involucraban en la producción de las sesiones (participación activa, mayor implicación personal, confianza hacia la promotora y sus compañeras, etc.), parece que la necesidad de guía para enfrentar algún problema (o al menos de contar con alguien con quien se pudiera compartir) era satisfecha *dentro de las propias sesiones*, sin recurrir a mi papel de psicólogo. Aún cuando las mujeres siempre escucharon con atención mis intervenciones durante las sesiones, sus preguntas no las dirigieron sólo ni principalmente a mí. Me parece que esto es un indicio muy importante del papel que jugaba el grupo como *comunidad de práctica en que las personas podían encontrar respuestas a sus preocupaciones cotidianas sobre la crianza* a través del modo como producían las sesiones. Pero no está de más decir que no encontraban sólo eso, sino también amistad y diversión, entretajadas de una manera compleja.

Antes señalé que la competencia de la promotora para usar ciertos recursos del programa como *arreglos distales* sólo se desplegaba en la práctica (no se elaboraba discursivamente) y que esto tenía relación con la posición periférica de las promotoras en el programa. Aquí voy a examinar esta cuestión, aunque sea en forma un tanto especulativa. Aún cuando se trata de un asunto que no pude profundizar porque lo descubrí mucho después de haber terminado el trabajo de campo, me parece que el análisis que hice de las diversas y sutiles maneras en que M usaba los recursos que le ofrecía el programa en la "planeación" de las sesiones, coincide con algunos de los que Wenger (1998: 47) denomina como aspectos implícitos de la práctica: "intuiciones reconocibles", "sensibilidades afinadas" y "comprensiones encarnadas".

M tenía intuición para identificar "dinámicas" que brindaban experiencias relacionadas en forma significativa con algunos temas y, por ello, contribuían a que éstos se elaboraran en forma más rica *en las sesiones*, así como una comprensión tácita de que la reflexión sobre dichas experiencias requería intervenciones tuyas que eran muy diferentes de las que hacía cuando realizaba otras actividades, así como una sensibilidad que le permitía decidir cuándo era un *momento propicio* para relacionar el tópico en curso

con la experiencia específica de alguna de las mujeres (ejemplo de la relación que tenía con Mb) o cuándo no era conveniente elaborar tópicos que abrían las mujeres con sus intervenciones (por ejemplo, ante las ‘revelaciones’), por mencionar sólo algunos de los aspectos señalados en los análisis previos.

En la medida en que las promotoras no estaban involucradas de manera significativa en los procesos de evaluación y rediseño del programa, recibían los lineamientos programáticos y los materiales de las nuevas versiones como algo ‘dado’. Aunque supuestamente durante las capacitaciones comprenderían el sentido de los primeros y lograrían un dominio básico de los segundos, era en la práctica cotidiana que se iban apropiando de maneras específicas de comprenderlos y usarlos. Estas formas de apropiación al parecer no rebasaban el ámbito del “módulo” (es decir, de la relación social y espacial de un supervisor y las diez promotoras con las que trabajaba), puesto que la promotora de ASM nunca intentó nada parecido a pesar de que su módulo era parte de la misma “zona” (dependía de la misma coordinadora que el de GE, pero no de la misma supervisora).<sup>132</sup> En estas condiciones, las apropiaciones que iban haciendo las promotoras de los recursos que les ofrecía el programa tenían un carácter *no sólo contingente sino también implícito*, eran parte de un ‘saber cómo’ que se formaba y se desplegaba en la práctica, sin elaborarse discursivamente.<sup>133</sup> A lo largo de ese proceso se iban acumulando poco a poco apropiaciones fragmentarias diversas (“dinámicas”, formas de usar los “juegos didácticos”, identificación de “temas adicionales”, etc.) que en ciertos momentos permitían una conjunción afortunada para determinados temas, pero que no siempre era posible. En suma, aquí aparecen varias líneas posibles *para indagaciones posteriores*.

Por otro lado, quiero resaltar la relación de conjunto entre los componentes del modo como se producían las sesiones. El papel de las “planeaciones” en este grupo era inseparable de la *identidad-en-la-práctica* de la promotora, tanto como lo era de la iniciativa de las mujeres para involucrarse de una manera más personal en el desarrollo de las sesiones y de la relación amistosa que entre ellas mantenían. En otras palabras, una “planeación” como la que hacía esta promotora no necesariamente hubiera funcionado igual en cualquier otro grupo. Es sólo respecto de tal relación de conjunto que cobran pleno sentido ciertas características de las participaciones de las mujeres (las

---

<sup>132</sup> Incluso es posible que tales apropiaciones fueran objeto de procesos de negociación diferenciales entre el supervisor y cada una de las promotoras de su “módulo”, pero esto es una cuestión sobre la que carezco de información.

<sup>133</sup> Aun que tal vez podría ser objeto de una relación de *ser aprendiz* (Lave, 1991), como la que existía en este caso entre M y Mo.

'revelaciones', la presencia continua y diversa del humor, la asistencia más regular, etc.). Además, el análisis que hice del variado papel del humor en la producción de las sesiones también permite resaltar que no era necesaria una participación homogénea de las mujeres para que se constituyera el *proyecto* que articulaba al grupo como una comunidad de práctica.

Aunque parezca obvio quisiera destacar el hecho de que no existe ningún lugar desde el que, al margen del trabajo de campo, se hubieran podido inferir los componentes del modo de producción de las sesiones que estaban en juego en este caso (o en cualquier otro) y el tipo de vinculaciones que mantenían entre ellos (más allá de hacer señalamientos puntuales sobre similitudes, como el hecho de que las promotoras de ASM y GE planearan las sesiones enfocándose exclusivamente en las mujeres). Todo esto equivale a subrayar la relatividad de las prescripciones institucionales como puntos de referencia para entender los procesos que ocurrían efectivamente en la práctica, así como la importancia de mantener una perspectiva abierta sobre lo que podía encontrarse: lo que en un grupo era difícil o conflictivo en otro parecía obvio y no problemático (ejemplo del "intercambio de experiencias" en este grupo y en el de ASM).

Fig. 1 Diagrama de la casa donde se realizaban las sesiones en GE

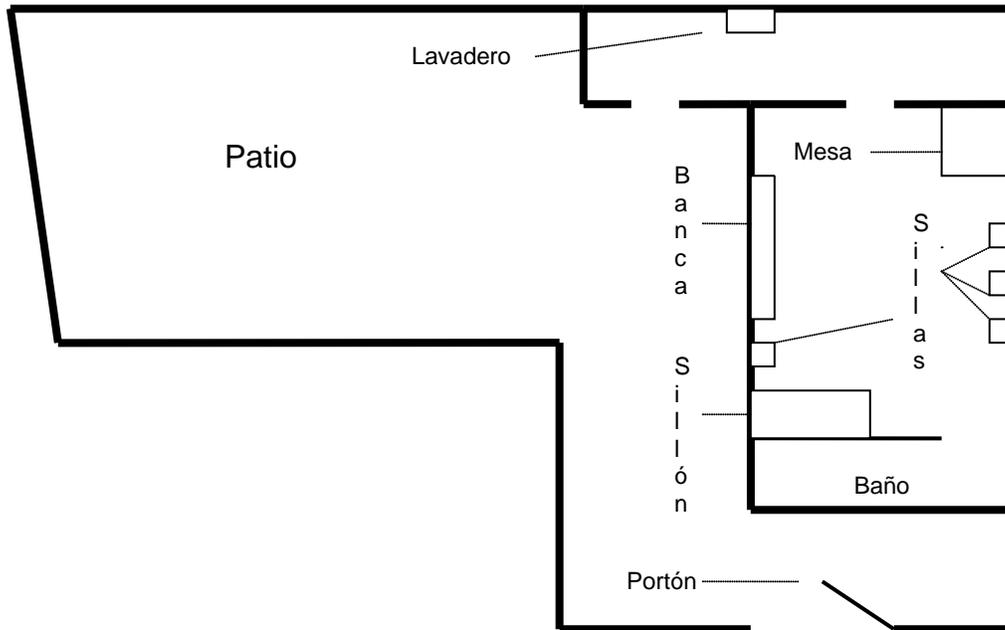


Fig. 2 Fotografía del exterior de la casa (vista lateral)



## Capítulo 4

### EL CAMPANARIO: UNA COMUNIDAD DE PRÁCTICA CONFRONTADA ENTRE LA ORIENTACIÓN Y EL CONTROL

En los dos capítulos anteriores presenté evidencias de que el programa EINE, tal y como se desarrollaba en las nivel de 'las sesiones', estaba lejos de ser la mera 'implementación' de las prescripciones establecidas por sus diseñadores y que implicaba una improvisación (apoyada en una gama de recursos) para hacer posibles aún los objetivos institucionales aparentemente más obvios (asistencia de las mujeres, verificación de las sesiones). La producción de las sesiones involucraba un conjunto de tareas y de relaciones sociales no sólo insospechadas por los diseñadores, sino difíciles de reconocer aun por los participantes institucionales más cercanos a la práctica (los supervisores), ya que el *proyecto en la práctica* que la articulaba no era objeto de cosificación en el habla de las participantes.

El caso que analizaré en este capítulo constituye un ejemplo más contundente de esto, en la medida en que el proyecto que constituyeron las participantes hacía que el cumplimiento de los objetivos institucionales básicos tuviera un carácter controvertido y produjera algunas consecuencias inesperadas que podrían verse, desde cierta óptica, como incompatibles con las intenciones declaradas del programa.

Ahora bien, lo importante no será meramente aportar evidencia de la distancia entre los lineamientos programáticos y los procesos que ocurrían en la práctica, sino examinar las condiciones de las que parecía depender el carácter controvertido del programa en esta localidad y su asociación con el modo como se producían las sesiones. Desde una perspectiva etnográfica, lo importante es entender de qué depende que un programa educativo funcione de cierta forma incluso si ésta es, a primera vista o desde una visión institucional, 'inadecuada' porque produce resultados distintos o contrapuestos con los supuestos en su diseño.

En este sentido, el foco analítico está puesto en el carácter controvertido del *proyecto en la práctica* que articulaba a esta comunidad, precisamente porque dicho *proyecto* tenía como característica central una dualidad<sup>134</sup> de significados acerca de su

---

<sup>134</sup> El concepto de dualidad proviene de la concepción de Giddens (1984) sobre la "dualidad de la estructura", según la cual la constitución de los agentes y las estructuras no son dos conjuntos de fenómenos dados en forma independiente (un dualismo) sino que representan una dualidad: las propiedades estructurales de los sistemas sociales son tanto el medio como el resultado de las prácticas que dichas propiedades organizan. En

práctica. En una de las facetas de la dualidad, se trataba de ofrecer y obtener “*orientación*” sobre la manera más conveniente de criar y educar a los hijos, mientras que en la otra dicha oferta era significada como una forma de intromisión en las vidas de las personas y como un intento de control al que se resistían. Esta dualidad de significados estaba relacionada con cierta división (no tajante sino contextualizada) del grupo en dos partes orientadas en forma tendencial hacia cada una de las facetas de la dualidad, pero en términos más generales era una característica que atravesaba todo el proceso en este grupo. Para referir de manera breve en lo sucesivo este *proyecto en la práctica*, usaré la expresión ‘confrontación entre orientación y control’.

Este caso muestra que la existencia de un *proyecto en la práctica* no requiere de consenso ni de participaciones convergentes; o sea, que no necesariamente implica acuerdo, armonía u homogeneidad, sino que *la controversia es precisamente su articulación*. De la misma manera, muestra que si bien la promotora jugaba un papel importante en la dirección que había tomado el *proyecto*, ella sola no lo hubiera podido hacer surgir sin el concurso del resto de las mujeres, tanto las que se aliaban con ella en ocasiones como aquellas que se le oponían. Al margen de las diferencias que pudiera haber entre las mujeres desde antes de involucrarse en el grupo, eran los procesos asociados con el funcionamiento de éste los que sostenían la división y la confrontación.

Finalmente, este caso ilustra que la *identidad-en-la-práctica* de la promotora y las formas de competencia asociadas a ella, muy diferentes de las que expuse en los capítulos previos para las otras promotoras, estaban estrechamente entrelazadas con las particularidades del *proyecto* que emergió en este grupo; se constituían mutuamente y era imposible concebir cualquiera de ellos como separado o determinante del proceso en su conjunto.

El capítulo está organizado igual que los anteriores. Empiezo con las circunstancias implicadas en la conformación del trabajo del grupo: las condiciones materiales y socioculturales de la localidad, la trayectoria de la promotora y mi propia participación en el grupo. La parte principal del capítulo se destina al análisis del modo de producir las sesiones en el grupo y la manera como el *proyecto en la práctica* de ‘confrontación entre la orientación y el control’ permitía articular la multiplicidad de detalles de la interacción recabados en el trabajo de campo, destacando en particular la naturaleza de las relaciones entre las participantes y la *identidad-en-la-práctica* de la

---

el planteamiento de Wenger (1998: 66), una dualidad se entiende como una unidad conceptual singular que está formada por dos elementos inseparables y mutuamente constitutivos, cuya tensión y complementariedad inherentes le dan al concepto riqueza y dinamismo

promotora. En la parte final se ofrece un análisis general que resalta las principales particularidades de este caso, así como las semejanzas y diferencias con los casos analizados en los dos capítulos anteriores.

#### **4.1 Circunstancias implicadas en la conformación del trabajo del grupo**

Es importante recordar, antes de empezar con la exposición, que esta localidad, a diferencia de las anteriores, se consideraba como “rural” por la Coordinación Estatal del Estado de México y que estaba ubicada en el municipio de Temoaya. Esta clasificación y ubicación ayudarán a entender varias de las particularidades de las circunstancias que intervinieron en la conformación del trabajo de este grupo, así como los detalles de mi forma de negociar ahí mi participación.

##### **4.1.1 Condiciones materiales y socioculturales**

El Campanario (EC) es una colonia localizada en uno de los caminos secundarios entre Villa Victoria y la cabecera municipal de Temoaya. Los asentamientos principales se extendían a lo largo de poco menos de dos kilómetros de una franja del camino de tierra por el que circulaba una sola línea de camiones de pasajeros. Aunque EC estaba a no más de tres kilómetros de Temoaya, el viaje en camión era de no menos de media hora ya que atravesaba una zona montañosa (EC se localizaba justo en una cuesta que llevaba hacia tal zona). Era común ver a mujeres llevando a sus hijos a la escuela en bicicleta o, con menos frecuencia, en carretilla. El camino se deterioraba considerablemente durante la temporada de lluvias y los pobladores hacían reparaciones provisionales en las partes donde se formaban hoyos profundos (pidiendo cooperación a los vehículos que transitaban). Durante el período del trabajo de campo se empezó a pavimentar la sección inicial del camino que entroncaba con la carretera principal a Temoaya, que correspondía a otra colonia y de la cual EC se encontraba a más o menos un kilómetro de distancia. En EC sólo se pagó a la gente, por el gobierno municipal vía el delegado de la colonia, para desazolvar las zanjas que había a ambos lados del camino.

Las casas de EC contaban (desigualmente) con energía eléctrica, agua corriente y drenaje; por ejemplo, la casa de la promotora tenía electricidad pero no drenaje. No había banquetas o guarniciones, ni trazado de calles. Tampoco teléfono, mercado o Centro de Salud, pero sí un jardín de niños y una pequeña iglesia, así como una enfermera rural (que no conocí). La primaria y la secundaria se encontraban en una colonia aledaña y el

Centro de Salud en otra. Algunas casas funcionaban como tiendas, pero no tenían señales que las identificaran como tales.

El extremo norte de EC lindaba con un terreno que en otra época se había usado como tiradero municipal, pero las personas se habían organizado para pedir que se trasladara a otro lugar y lo habían conseguido. Sin embargo, ese terreno no se había rehabilitado y todavía se veían los rastros de su uso previo. La colonia tenía aspecto rural, con grandes extensiones de terreno dedicadas a la siembra y zonas en las casas dedicadas a la cría de animales, principalmente cabras y borregos; en ocasiones observé a niños o adultos que cuidaban pequeños rebaños de estos animales a lo largo del camino.

Aunque el municipio de Temoaya se consideraba “indígena”, de las personas que conocí en EC sólo unas pocas usaban el otomí durante las sesiones o la vestimenta típica (casi siempre mujeres de mayor edad). Sin embargo, todavía se acostumbraba colaborar entre vecinos cuando se levantaba la cosecha o se preparaba el terreno para la siembra. El esposo de la promotora pensaba incluso que desazolvar las zanjas debía realizarse como “faena” de todos los pobladores de EC y no debía de pagarse (EC3: 1).

La promotora me contó que no hacía mucho tiempo atrás había terminado un programa municipal de financiamiento y capacitación para la cría de borregos en el que ella había estado inscrita; en su casa aún tenía tres, de un número inicial que no recuerdo, pero decía que eran enfermizos y requerían de muchos cuidados. En la colonia también funcionaba un *Comité de Salud*, vinculado con el referido Centro de Salud, el cual se hacía cargo de promover y vigilar el cumplimiento de las recomendaciones que se hacían a las personas en la pláticas que formaban parte de la operación del programa *Progresá* (por ejemplo, la construcción de letrinas).<sup>135</sup> La promotora de EINE era parte,

---

<sup>135</sup> El *Progresá* (Programa de Educación, Salud y Alimentación) era parte de “otras acciones compensatorias” de las que se hacía cargo el CONAFE. En la página del Consejo en Internet se describía el programa de la siguiente manera: “Su propósito central es apoyar a las familias que viven en condiciones de pobreza extrema, con el fin de potenciar las capacidades de sus miembros y ampliar sus oportunidades para alcanzar mejores niveles de bienestar. Las acciones del programa buscan contrarrestar las causas que generan las condiciones en que viven las familias en pobreza extrema, y se sustentan en cinco objetivos fundamentales: Mejorar sustancialmente las condiciones de educación, salud y alimentación de las familias, particularmente de sus miembros más vulnerables (niños y mujeres embarazadas y en periodo de lactancia) mediante servicios suficientes y de calidad. Integrar las acciones de educación y salud para optimizar el aprovechamiento escolar, de manera que éste no se vea afectado por enfermedades o desnutrición ni porque los niños y jóvenes se vean en la necesidad de realizar labores que dificulten su asistencia escolar. Procurar que los padres de familia dispongan de medios y recursos suficientes para que sus hijos completen la educación básica. Inducir la responsabilidad y la participación activa de los padres y de todos los integrantes de las familias en favor del beneficio que significa para los niños y jóvenes mejorar su educación, salud y alimentación. Promover la participación y el respaldo comunitario en las acciones del *Progresá* para que los servicios educativos y de salud beneficien al conjunto de las familias de las localidades donde opera, así como sumar los esfuerzos y las iniciativas de la comunidad en acciones afines o complementarias al programa.”

desde antes, de dicho Comité de Salud y su participación en él, como mostraré luego, condicionó de manera importante la forma como asumió el trabajo en EINE. Señalo estos antecedentes para hacer notar que esta colonia, igual que otras del municipio, era objeto de diversos programas de intervención de los gobiernos municipal y federal dirigidos a cambiar ciertas prácticas de higiene, salud y subsistencia.

En esta colonia funcionaba “Progresá”, con su propia promotora, en el que se requería que las personas inscritas asistieran – como ya señalé – a pláticas de salud, higiene y nutrición en el Centro de Salud de una colonia aledaña. La asistencia era al parecer un requisito obligatorio para que las personas recogieran sus pagos mensuales, para los que tenían que hacer largas filas en la plaza municipal de Temoaya. En términos generales, estos dos programas (EINE y Progresá) funcionaban en EC en forma separada; en una sola ocasión se aprovechó una sesión del primero para repartir la “papilla” (alimento en polvo para bebés) que distribuía el segundo. La relación entre ambos era motivo de desacuerdos: algunas mujeres decían que sólo debería darse el apoyo de Progresá a las que asistieran regularmente a EINE. Este es un indicio, junto con otros que mencionaré luego, de que la controversia alrededor del programa EINE no estaba confinada a lo que ocurría en las sesiones, sino que las desbordaba. En cierto sentido, EINE se convirtió en un ‘campo de batalla’ de una confrontación más amplia relacionada con la actitud intervencionista de algunos de los programas gubernamentales dirigidos a las poblaciones rurales.

Las sesiones se realizaban en la casa de la promotora, J, en la cocina-comedor, la cual era un cuarto de cuatro metros por seis, donde había una pequeña estufa de gas sobre una mesa, unas cajas con trastes, una mesa grande (alrededor de la que se sentaban las personas durante las sesiones) y una chimenea. Este cuarto daba hacia el patio (que conformaba la mayor parte del terreno) y se conectaba con otro (al que me referiré en lo sucesivo como el cuarto anexo) en el que sólo había algunos muebles para guardar trastos y otros objetos domésticos diversos, así como algunas sillas apilables. Ninguno de estos cuartos estaba conectado con las habitaciones ni con el baño. Estos señalamientos son importantes porque J organizaba las sesiones de modo que no sólo trabajaba con las madres, sino que *siempre* organizaba alguna actividad para los hijos de las asistentes. Era en el cuarto anexo donde los reunía en ocasiones para jugar mientras

---

(Página de CONAFE en Internet) En la práctica, el Progresá funcionaba entregando un cheque mensual a las familias inscritas en el mismo y requería que las personas (en general, las madres) asistieran a pláticas regulares (en las que se pasaba lista a las asistentes) sobre tópicos de salud e higiene que se impartían en el Centro de Salud de una colonia cercana a EC. Eventualmente, *Progresá* fue sustituido por *Oportunidades*.

sus madres hacían alguna tarea; ahí se montaron también la ofrenda del día de muertos y un nacimiento en el que los niños dejaron su carta a los Reyes Magos. El patio interior, con pasto, era el lugar donde los niños más grandes salían a jugar después de haber hecho su “trabajo” y donde, en una sola ocasión, salieron las mujeres con sus hijos para hacer algunos ejercicios sugeridos por J (ver diagrama al final del capítulo). Debido a que las sesiones se realizaban por las mañanas, los niños que eran llevados por sus madres eran los bebés o los que no asistían al jardín de niños.

En cada sesión, J planeaba alguna tarea (tipo jardín de niños o preescolar: rayar, puntear, colorear, pegar, etc.) para los niños, a la que denominaba “trabajo”.<sup>136</sup> Esto tenía como consecuencia que, al menos parte del tiempo, J dividiera su atención entre la conducción de la sesión con las mujeres y la vigilancia, orientación y reconocimiento del “trabajo” de los niños. Si a esto agregamos la atención que tenía que poner a que los niños no estuvieran solos en el cuarto anexo (donde podían romper algo y/o lastimarse) y las interrupciones provocadas por la propia iniciativa de los niños pidiendo cosas, haciendo preguntas o mostrando su “trabajo”, podremos imaginar la discontinuidad de las sesiones en esta localidad. Con todo, es importante resaltar que éstas funcionaban como una especie de preescolar para los niños que asistían con sus madres (los que, precisamente, no asistían al jardín de niños). Este “trabajo” con los niños no estaba consignado en ninguna parte de los materiales del programa EINE como obligatorio y, por lo mismo, no se señalaban formas de llevarlo a cabo. Sin embargo, parecía formar parte del repertorio asumido de la práctica de las promotoras de esta “zona” y ser objeto de sugerencias en sus reuniones mensuales de organización, ya que tanto la de EC como las de SDA hacían algunas actividades similares con los niños. De cualquier manera, las promotoras daban un matiz particular a su modo de incorporar las actividades con los niños dentro de las sesiones y en este caso, como se verá más adelante, no estaban al margen del carácter controvertido que tuvo el programa en EC.

Hasta donde pude averiguar, J no tenía vínculos cercanos con las maestras del jardín de niños ni con la enfermera rural pero, debido a su participación en el Comité de Salud de la colonia, tenía relación con los médicos del Centro de Salud en el que se llevaban a cabo las pláticas vinculadas con la operación de Progresá. En contraste con la promotora de ASM, J nunca comentó haber recurrido al personal del Centro de Salud

---

<sup>136</sup> J no contaba con juguetes para los niños (en contraste con lo que yo había visto en ASM), así que acordé con ella que le llevaría algunos de “segunda mano” para que los niños pudieran jugar luego de que hubieran hecho su “trabajo” y se entretuvieran por sí mismos (así como crayones para el “trabajo”). Al paso del tiempo, el número de juguetes disminuyó y J reclamó a las mujeres dejar que sus hijos se los llevaran a sus casas, argumentando que eran sólo “para las sesiones”.

como un recurso para obtener información sobre los temas del programa EINE; no obstante, su participación en el Comité estaba asociada con conocimientos relativos a cuestiones de salud, como se verá luego.

A las sesiones asistían en forma más o menos regular seis personas (E, MC, A, T, Mg y C),<sup>137</sup> quienes, con excepción de las dos últimas, eran varios años más jóvenes que J (y con quienes no tenía vínculos de parentesco). Otras integrantes del grupo que también eran jóvenes habían dejado de asistir debido a diversas contingencias (operación del esposo, nacimiento de un nuevo hijo, ingreso a un trabajo). Había algunas mujeres que eran mayores que J, o de alrededor de su misma edad, que aún tenían hijos menores de 4 años y otras que eran madres de mujeres con hijos pequeños y habían sido invitadas a participar. Eran las mujeres mayores las que vestían la falda tradicional (*chincuete*) y usaban el rebozo para cubrirse y para cargar a los niños. De las jóvenes, A, Mg y MC también usaban el rebozo para cargar a sus hijos, pero ninguna usaba el *chincuete*. En términos generales, la división del grupo seguía estas mismas líneas; las jóvenes se habían aglutinado alrededor de J y aceptaban su “orientación” en los asuntos relativos a la crianza y educación de los niños, mientras que las mujeres mayores eran las que lo percibían como una intromisión en sus vidas. Por lo mismo, las mujeres mayores eran *asistentes irregulares* a las sesiones o incluso miembros puramente nominales del grupo. Esta era la forma *más común*, pero *menos evidente*, en la que se manifestaba el carácter controvertido del programa en EC.

La división del grupo estaba relacionada con que las mujeres no siempre sintieran confianza para hablar de sus experiencias durante las sesiones. Por ejemplo, A dijo: “*sentía que me iban a criticar... en algunas veces sí expresaba lo que me pasaba, en algunas ocasiones pues no, y también...dependiendo de las personas que convivíamos si me sentía en confianza en comentarlo o no*”; con lo que coincidieron otras mujeres (EC, Ent. Gpo. 1: 2). Esto ocurrió aunque desde el principio del curso se había acordado que lo que se dijera en las sesiones no se comentaría afuera (EC, Ent. Gpo. 1: 3).

La controversia se manifestó también en conflictos de J con personas que no eran parte del grupo, pero que involucraban a las integrantes de éste. Por ejemplo, se suscitó un malentendido a raíz de un comentario que hizo J, sobre una persona que no asistía a las sesiones,<sup>138</sup> el cual llegó a oídos de ésta (por intermedio de alguna de las asistentes, a

---

<sup>137</sup> C era, además, la promotora de “Progresas” en EC.

<sup>138</sup> En la sesión 3, J dijo “la señora L no quiere venir por no dejar solos a sus hijos, pero ahora que hay trabajo [refiriéndose a la tarea de desazolvar las zanjas] si está ahí y deja a sus hijos solos” (EC3: 1). El comentario ilustra cómo la confrontación no sólo involucraba a las integrantes del grupo sino que se extendía a otras

quienes J se refirió luego como “*algunas compañeras, quizá de las que menos hablan aquí, las que menos comentan, nada más están viendo qué se dice pues lo malinterpretan, lo comentan...a chisme*”) y había dado lugar a que reclamara a J a través de una ‘indirecta’ (EC, Ent. Gpo. 1: 2).

La relación problemática de J con sus vecinos también se manifestó en chismes respecto de mi asistencia a las sesiones: “*mi esposo me tiene confianza pero ahora que se tuvo que ir a trabajar hubo como chismes de que viniera el psicólogo..., le dije a mi esposo que si me tenía confianza tenía que demostrármela, los vecinos luego empiezan a hablar mal..., no hace uno nada pero para la gente...*” (EC, Ent. Gpo. 1: 6).

Por último, el conflicto no sólo ocurrió entre J y algunas mujeres (integrantes o no del grupo), sino que abarcó al grupo en su conjunto o, para ser más preciso, al conjunto de las asistentes regulares (e indirectamente a mí). Por ejemplo, en una ocasión J me comentó que una persona que no asistía a las sesiones había dicho que si las que asistían “*estaban tan locas que necesitaban que viniera un psicólogo*” (EC 12: 1).

#### **4.1.2 Trayectoria de vida de la promotora**

La promotora de EC era una mujer de 43 años, casada y con tres hijas, la mayor de las cuales estaba casada y vivía en otro lugar; las dos hijas menores eran estudiantes en la secundaria y la preparatoria. J no había terminado la secundaria porque se había casado, pero dijo que siempre había tenido “la ilusión de ser educadora” y que había pensado inscribirse en la secundaria abierta para terminarla (EC, Ent. 1 J: 1)

J y su familia tenían ocho años viviendo en EC, a donde se habían mudado (desde una colonia en la periferia de Toluca) luego de varios sucesos desafortunados (enfermedades de ella, accidente de su esposo, enfermedad de una de sus hijas) que los habían hecho perder una tienda que tenían e incluso la habían hecho dudar por momentos de sus creencias religiosas (EC, Ent. 1 J: 1; EC14: 2-3).

Su esposo había sido chofer de un camión de carga y pasaba temporadas largas fuera de casa cuando sus hijas eran pequeñas, de modo que ella sola había tenido que hacerse cargo del cuidado y la educación de éstas, pero se organizaba para hacer el quehacer, tenerlas limpias, darles de comer cuando regresaban de la escuela, ayudarles

---

personas de la localidad que no formaban parte del mismo, pero que J consideraba que *deberían* asistir. Por lo tanto, el carácter controvertido del programa EINE en esta localidad ejemplifica, aunque en forma indirecta, que el grupo no estaba aislado de la comunidad más amplia sino que, como señala Wenger (1998), los límites de una comunidad de práctica al mismo tiempo establecen ciertos tipos de vinculaciones con el entorno. El hecho de que el trabajo de campo que realicé estuviera centrado en las sesiones, me impidió explorar con más detalle dichas vinculaciones.

a hacer la tarea y jugar con ellas. Dijo que las había “manejado como soldado”, pero eso le había ayudado a no tener problemas con ellas cuando crecieron y a que tuvieran una buena comunicación; sus familiares le reconocían estos logros (EC14: 1-2).

J había ingresado como promotora del programa por primera vez en ese ciclo, debido a que la promotora de Progresá (la señora C), a quien se había invitado originalmente para desempeñar el trabajo, no pudo asistir a la capacitación. Una de sus hijas, que había sido Instructora Comunitaria de CONAFE, la animó para que aceptara y su esposo no se opuso.

J, como ya señalé, tenía experiencia como parte del Comité de Salud de la comunidad vigilando las prácticas de higiene de sus vecinos, de acuerdo con las recomendaciones que les hacían en el Centro de Salud, y muchos de sus vecinos veían su trabajo en el Comité como una intromisión en sus vidas:

*J: ...me ha tocado estar en comités donde todo eso [refiriéndose a diversas cuestiones de higiene] tengo que ver, tengo que decirles... yo me daba cuenta, luego a veces yo veía a las señoras ya nada más cuando llegaba [a sus casas], ‘híjole, ya viene esta señora!’ (EC, Ent. Gpo. 1: 7)*

Sin embargo, ella lo justificaba diciendo que era por el propio bien de las personas y no dudaba en denunciarlas con los médicos del Centro de Salud si no cumplían las prescripciones que les hacían:

*A: es que sí duele que le digan a uno sus verdades, pero hay que aprender de eso.*

*J: y yo, pues sí, mi obligación si soy de salud, yo sí le comentaba a la doctora ‘por favor llámele la atención’... (EC, Ent. Gpo. 1: 7)*

Debido a estos antecedentes, J se refirió en muchas ocasiones a sus vecinos diciendo que las personas “de ahí” eran “difíciles”, “apáticas”, “querían que les dieran todo” o “que les llevaran las cosas a su casa”, “no aprovechaban las oportunidades que daba el gobierno” o “no querían superarse”. Así, su experiencia en el Comité de Salud matizó de una manera significativa el modo como asumió su papel de promotora de EINE, lo mismo que la actitud de algunos de sus vecinos hacia este papel.

Como promotora novata, J se enfrentaba a las demandas y lineamientos del programa sin la experiencia precedente que tenían las promotoras de ASM y GE (aunque sabemos que tal experiencia no las homogeneizaba). Por las características de la localidad, J no tenía a la mano ni el apoyo del personal del Centro de Salud (como M en ASM) ni el de personas de la comunidad de quienes pudiera aprovechar su pericia dentro

de las sesiones<sup>139</sup> (como M en GE). J tenía además una menor experiencia escolar que las promotoras de ASM y GE. Por lo mismo, sus habilidades escolares eran más limitadas, aunque con base en el análisis de los dos grupos anteriores sabemos que eso por sí mismo no constituía un inconveniente o una desventaja. Ya vimos que el hecho de tener experiencia de uno o dos ciclos previos en el programa no resolvía en forma automática las demandas que implicaba la nueva versión del programa y que cada una de las promotoras había desarrollado una manera particular de cumplir con su papel, en el que se entretrejan aspectos de su historia personal, los recursos disponibles en la comunidad, la naturaleza de la relación dentro del grupo y, por supuesto, los recursos disponibles en el propio programa.

En suma, J se incorporó como promotora con las desventajas que implicaba su relativa inexperiencia, las limitaciones de recursos de la propia localidad y el carácter polémico de su participación en el Comité de Salud. Sin embargo, esta última era también un recurso y, como veremos, J la convirtió en punto de apoyo significativo para la construcción de su modo de ser promotora. Quisiera destacar que la incorporación de esta experiencia parecía estar relacionada con una historia por la que J se ubicaba, por así decirlo, *dentro y fuera* de EC, como personaje fronterizo: su participación en el Comité de Salud y en el programa EINE eran testimonio de su implicación activa en la vida de la comunidad y parte integral de su pertenencia, pero algunos de sus antecedentes la hacían tomar distancia de las personas “de ahí” y tratar de distinguirse de ellas. En cierto sentido, mientras más se involucraba en ciertos tipos de participación de base institucional, más se *des-identificaba* (Hodges, 1998)<sup>140</sup> con una parte de las personas de la localidad y más justificaba para sí misma la iniciativa que tomaba para tratar de que cambiaran algunas de sus prácticas.

Así, diría, siguiendo a Holland y Leander (2004), que J había aceptado la posición social que le “ofrecía” el sistema de salud público como persona encargada de supervisar ciertas prácticas higiénicas de sus vecinos y se la había apropiado como parte de una identidad controvertida dentro de la comunidad, vinculada a su vez con una actitud

---

<sup>139</sup> La única ocasión en que hizo algo parecido, invitando a la enfermera rural a la “Exposición” ante la coordinadora y supervisora (que más adelante analizaré con detalle), aquella no se presentó. Debido a su historia, J no era vista en EC (a diferencia de M en GE) como alguien con “don de gentes”.

<sup>140</sup> Hodges (1998) ha mostrado que un mayor compromiso en la participación dentro de una comunidad de práctica no se asocia necesariamente con una experiencia de afiliación creciente y con la formación de una identidad de experto, sino que en ocasiones puede conducir a la des-identificación. Quisiera hacer notar que mientras en el ejemplo de Hodges se producía una des-identificación con una comunidad de práctica en su conjunto, en este caso J se afiliaba con una parte del grupo y tomaba distancia de otra, como se verá con más detalle adelante, aunque en general su relación con las mujeres era controvertida.

ambivalente hacia su pertenencia a ésta. Luego esta identidad había mediado su posición como promotora de EINE, su forma de participar en las prácticas que definían el programa, en un proceso de construcción simultáneo “de una posición social y de un sí mismo que la habita y llega a personificarla” (Holland, 2004: 128).

#### **4.1.3 Mi participación en el grupo**

Debo empezar diciendo que a pesar de que la situación en EC con respecto al programa, de acuerdo a lo que he dicho hasta aquí, era controvertida, mi experiencia durante el trabajo de campo no fue especialmente complicada o problemática. La negociación con el grupo fue igual a la que había hecho con los otros: permiso para asistir a las sesiones y tomar notas, ofreciendo a cambio ‘asesoría’ a las personas interesadas de modo que no interfiriera con las sesiones.

Debido a que las sesiones se realizaban por las mañanas (10:00 a 12:00), a que yo llegaba por lo general con anticipación y no tenía urgencia por retirarme una vez que terminaban, tuve oportunidad de tener conversaciones con J, con su esposo (cuando se encontraba ahí), con algunas de las mujeres que llegaban temprano y, casualmente, con el delegado de la colonia (representante de la colonia ante el gobierno municipal, quien, por cierto, no sabía exactamente qué se hacía en EINE, pero sí estaba enterado de las actividades de Progres).a).

Cuando llegaba a la colonia, me estacionaba fuera de la casa de J y le avisaba que ya estaba ahí. Ella me pedía que esperara cuando estaba limpiando la cocina-comedor y el cuarto anexo o cuando estaba terminando de arreglarse. Una vez que terminaba, o si había terminado antes de que llegara, me invitaba a pasar y conversábamos de diversos asuntos (aunque por lo general se trataba de cuestiones relacionadas de una forma u otra con el programa) mientras ella organizaba el material que iba a usar en la sesión o, con mayor frecuencia, preparaba el que iba a dar a los niños para que “trabajaran”. Yo tomaba notas desde que llegaba, mientras conversaba con ella y esperábamos que llegaran las mujeres para iniciar la sesión.

Las personas que llegaban se iban sentando en una banca de madera con respaldo ubicada en el lado largo de la mesa que estaba más próximo a una de las paredes de la cocina-comedor. Una vez que se llenaba la banca, J traía sillas de plástico del cuarto anexo y las colocaba en los extremos de la mesa y luego en la otra parte larga. Si llegaban más personas y no había más sillas, yo cedía la mía y tomaba las notas de

pie. J por lo general estaba de pie durante toda la sesión, cerca de la mesa con la estufa (donde ponía sus libros y el cuaderno donde tenía sus “planeaciones”).

Yo sólo intervenía durante la sesión si J me lo pedía, lo cual no fue tan frecuente como en los otros grupos debido a la manera como conducía las sesiones (que ya describí en general). Sin embargo, aquí fue más frecuente que los niños se acercaran e interactuaran conmigo de diversas maneras: pidiéndome galletas de las que en ocasiones ponía J en la mesa grande, mostrándome lo que habían hecho como “trabajo”, platicándome algo que habían hecho o les había ocurrido en otro lugar y momento, etc. Siempre respondía a las iniciativas de los niños, aunque brevemente para no distraerme mucho de lo que ocurría entre J y las mujeres, excepto cuando éstas hacían los dibujos que J les pedía elaborar (ver adelante) – periodos en que no ponía tanta atención a lo que hacían ellas y podía interactuar más tiempo con los niños (pero sólo si, a su vez, J no los había reunido para realizar algún juego ‘didáctico’).

Para contextualizar mejor mi participación en este grupo, es necesario señalar algunas características constantes de la manera como se llevaban a cabo las sesiones. J siempre pegaba en la pared un pliego de papel en el que escribía la fecha y el tema. En ocasiones pedía a las mujeres que pasaran a escribir ahí algunas de las cosas que decían en respuesta a sus preguntas o como comentarios durante la discusión del tema y siempre pedía a una de las mujeres (E) que escribiera las conclusiones de la sesión (aunque generalmente no se hacía nada después con esos textos en esa o en alguna posterior). También “pasaba lista” siempre, hacia el final de la sesión, tanto a las mujeres como a sus hijos.

La mayoría de las sesiones, J dejaba como “tarea” que las mujeres hicieran algún dibujo sobre el tema de la sesión, donde expresaran lo que habían entendido; en la siguiente verificaba que hubieran hecho sus dibujos (a los que denominaba “láminas”) y en ocasiones en que la mayoría no había hecho la “tarea”, las había puesto a dibujar en la sesión. Los dibujos se pegaban en la pared y las mujeres tenían que “exponerlos” (explicar lo que habían representado). J los conservaba, lo mismo que los “trabajos” de los niños.

En muchas ocasiones, J empezaba a trabajar con la primera persona que llegaba (sobre todo si ésta había faltado la sesión anterior)<sup>141</sup> haciendo “repaso” de uno o más

---

<sup>141</sup> En EC se había establecido el acuerdo de que las sesiones se llevarían a cabo dos veces a la semana. Por consiguiente, entre dos consecutivas en las que yo estaba presente (los martes) había generalmente una intermedia (un jueves) que no había presenciado, aunque hacia el final del ciclo por lo general sólo se realizaban las de los martes.

temas previos o bien haciendo una especie de supervisión sobre algunas prácticas de crianza y el estado de salud de los niños (por ejemplo, alimentación, peso y talla). En algunos casos, sobre todo hacia el final del ciclo, luego de que se había hecho la clausura del programa (adelantada respecto de la fecha de conclusión oficial del mismo), hubo sesiones con una o dos personas, pero nunca se cancelaron debido a ello. En los dos grupos urbanos nunca ocurrió algo parecido.

Estas características de la organización de la sesión (escribir en respuesta a preguntas de J o el “resumen” del tema; “láminas” de las mujeres; “trabajo” de los niños) me llevaron a decidir documentarlas, previo consentimiento de las mujeres, fotográficamente. Esto fue posible porque, dada esa forma de organización, tomar fotos no me distraía mucho tiempo de tomar las notas ni resultaba muy perturbador de las actividades de las mujeres y los niños. Esto me permitió también regalar algunas impresiones de las mismas a las mujeres y a la promotora.

Por otra parte, aunque en la primera visita tres personas me pidieron ‘asesoría’ al final de la sesión, en las siguientes fue poco frecuente que lo hicieran. Sólo dos de las asistentes regulares me consultaron sobre cómo enfrentar ciertos problemas con sus hijos pequeños o, en un caso, con un adolescente. Debido a las características del lugar donde se realizaban las sesiones, para tener cierta privacidad las ‘asesorías’ se llevaban a cabo en el patio. En conjunto, esta fue la localidad en la que me hicieron menos solicitudes de ese tipo.

Una actividad en la que deliberadamente decidí no involucrarme fueron las “visitas” a las casas de las mujeres. En varias ocasiones, cuando no llegaba ninguna de ellas para iniciar la sesión, J sugirió que mejor fuéramos a “hacer visitas” a las casas. Como esto ocurrió en un momento en que ya me había percatado que el papel de J como promotora tenía un carácter polémico en la localidad, pensé que no era conveniente para la investigación que me asociaran con la tarea de vigilar a las personas (aunque por supuesto tenía curiosidad de observar directamente la manera como J se relacionaba con las mujeres en esos momentos). En consecuencia, sin negarme nunca abiertamente, le proponía esperar un poco más o, sin responder a su invitación, que comentara de algún otro asunto relacionado con la marcha del programa. De tal modo, logré mantenerme al margen de esos encuentros, en los que se manifestaba de la manera más abierta el carácter controvertido del programa en EC, pero también perdí la oportunidad de averiguar más sobre la perspectiva de las mujeres que no asistían en forma regular.

Es importante señalar que debido a la inexperiencia de J en el programa y a sus más limitadas habilidades escolares (y a mis propias disposiciones docentes), a veces sentía la necesidad de intervenir para aclarar algún concepto o para agregar algo sobre los temas. Sin embargo, igual que en los otros grupos, no intervine sino cuando J me hacía alguna pregunta o me pedía que comentara o ampliara sobre el tema. Así, en este grupo mi participación tenía un componente importante de *auto-restricción* respecto al tratamiento de los temas.

#### **4.2 La producción de las sesiones como logro colectivo negociado en EC**

En este grupo se conjugaron la inexperiencia de J como promotora y el propio carácter controvertido del *proyecto en la práctica* que ahí se conformó, de una manera tal que no fue posible identificar (como en los casos previos) un modo característico de producción de las sesiones. En términos más específicos, por una parte, el hecho de que J fuera novata estaba relacionado con un uso incipiente, menos elaborado y con frecuencia más bien formal de los recursos ofrecidos por el programa (en el sentido de *hecho por consigna*, sin tener dominio de ellos, en comparación con las promotoras urbanas), y, por otra, el sesgo de vigilancia e intento de control de las prácticas cotidianas de las mujeres que tomó su papel le dieron al proceso un matiz muy distinto que en los otros casos.

Debido a los diversos intentos, derivados de su inexperiencia, que hizo J por desarrollar una manera de conducir las sesiones, así como a las consecuencias producidas por el sesgo que adquirió su papel, el modo de producir las sesiones en este grupo no logró adquirir una estabilidad reconocible a lo largo del ciclo. Con todo, hubo algunos rasgos reiterativos *en las interacciones* de la promotora con las mujeres con base en los cuales pude construir una caracterización del *proyecto en la práctica* que emergió en este caso.

Del lado de la promotora, se trataba por ejemplo de: 1) un uso más formal de los recursos del programa, 2) el uso de ciertos recursos escolares para organizar el trabajo y conducir las sesiones, 3) el trato diferencial a las mujeres, 4) una actitud más rígida y, a veces, autoritaria en su posición de promotora, y 5) una identidad fronteriza y controvertida.

En cuanto a las intervenciones de las mujeres, destacaban, entre otras: 1) dificultades para entender algunas de las preguntas que les planteaba J, 2) respuestas

breves o monosílabos, así como frecuentes respuestas “no focales”,<sup>142</sup> ante ciertas preguntas de J, 3) intervenciones que tenían un sentido ambiguo entre ‘autocrítica’ e ‘indirecta’ (hacia las otras mujeres), 4) responder a las solicitudes de J de hacer “demostraciones” con sus hijos, describiendo el comportamiento de éstos o lo que hacían juntos, 5) incluso las mujeres que asistían con regularidad no siempre manifestaban acuerdo o conformidad con las intervenciones de J y las ocasiones en que se alineaban con ella parecían estar relacionadas con contextos de polémica con las asistentes irregulares, 6) algunos de los “episodios tópicos” más largos surgieron también en contextos de polémica abierta o implícita de las mujeres entre ellas o con J.

Debido a estas características, tal vez EC sea el caso en el que resulta más evidente que el *proyecto* era un logro colectivo cuya negociación era el resultado de la complejidad y la diversidad del compromiso (articulado por la confrontación) entre las participantes. Si bien ese tipo de compromiso no implicaba homogeneidad, igualmente creaba relaciones entre las personas *aunque estas fueran de desacuerdo y desafío*, dando lugar a un *proyecto* que era más difícil de reconocer en la medida en que implicaba que las participaciones de las integrantes del grupo fueran más divergentes y no se conformó una modalidad definida de producción de las sesiones. Sostengo que la dificultad para reconocer el *proyecto* que se constituyó aquí estaba directamente relacionada con la controversia que lo articulaba.

En consecuencia, el análisis que presentaré en esta sección estará enfocado en los rasgos reiterativos de las intervenciones de la promotora y las mujeres que mencioné más arriba. Si bien esto le da a la exposición cierto carácter fragmentario (en comparación con los de los capítulos anteriores), de todas formas resaltaré la articulación de la heterogeneidad en el *proyecto* ‘confrontación entre orientación y control’.

#### **4.2.1 La particularidad del papel de la promotora**

Dar prioridad analítica al *proyecto en la práctica*, quiere decir que lo importante aquí no se reducía a si la promotora no coincidía o no se llevaba bien con una parte del grupo, sino que tiene que ver con cómo la coexistencia de dos significados contrapuestos sobre la producción de las sesiones (orientación-control) penetraba todo el proceso: el tipo de configuración social que se conformó, el modo como se producían las sesiones en los detalles minúsculos de las interacciones entre las participantes (y los conflictos asociados

---

<sup>142</sup> En el sentido de no estar vinculadas con el aspecto tópico principal de la pregunta sino con un aspecto semántico periférico de ésta, o incluso sólo con su forma (Linell, 1998: 171).

o el tipo de consensos logrados), el uso de los recursos ofrecidos por el programa y otros de los que se echaba mano, la *identidad-en-la-práctica* de la promotora, etc. Por lo mismo, sería erróneo suponer que esta dualidad implicaba relaciones netamente definidas en el grupo: de un lado solamente positivas y del otro solamente negativas; más bien las relaciones tenían siempre, de ambos lados, un matiz polémico que, de acuerdo con las circunstancias, aparecía como más vinculadas con alguna de las facetas de la dualidad.

En los capítulos anteriores mostré que las dos promotoras con experiencia en el programa tenían una actitud flexible (o incluso subversiva) hacia las prescripciones establecidas en el *Manual* sobre la forma de llevar a cabo las sesiones. J carecía de tal experiencia y contaba con una escolaridad más limitada. Estas dos circunstancias me parecieron al principio las responsables de que J no intentara en ninguna ocasión hacer exposiciones de la información de los libros del programa (u otras fuentes) sobre los temas. Sin embargo, las promotoras del otro “grupo rural” (una de las cuales sí había concluido la secundaria y la otra sólo la primaria) sí intentaron hacer exposiciones en algunas sesiones, aunque eran igualmente novatas y sus habilidades al respecto también eran limitadas. En el caso de J, ella señaló que se le quedó “*grabado...que no empalagáramos a la gente con hablar, hablar, hablar y no captara nada la gente*” (Ent. 2 J: 1), es decir, el lineamiento del programa en el sentido de no hacer exposiciones. Por otra parte, de acuerdo con lo que observé, se debía también a la identidad que había construido como integrante del Comité de Salud de la localidad, la cual implicaba poner énfasis en *la supervisión y el intento de cambiar ciertas prácticas* de sus vecinos: “*porque pues...iban a decir ‘usted cuide su vida, vea por su familia no por la mía’...pero sí hay muchas cosas que sí están mal*” (Ent. 2 J: 4). Esta orientación de su papel como promotora (siguiendo el nuevo lineamiento) se entretrejía con su inexperiencia y sus habilidades escolares limitadas, de una manera que *no* la llevaba a tratar de demostrar dominio de los contenidos del programa.

Un apoyo indirecto de esta interpretación proviene del hecho de que si bien J no intentó nunca jugar el papel de ‘maestra’ exponiendo información sobre los temas, sí recurrió a prácticas escolares específicas para organizar y conducir las sesiones: “pasar lista” en voz alta; dejar “tarea” y verificar que en efecto se hubiera realizado (anotando quiénes “debían láminas”) y hacer preguntas “de castigo” (sobre algún tema previo) a quienes llegaban tarde; de éstas, las dos primeras fueron prácticas recurrentes, mientras que la última sólo la realizó en algunas sesiones. De esta manera, aunque J parecía no estar interesada en ser vista como maestra por su dominio de los contenidos sobre los

temas, sí recurrió a prácticas a través de las que trataba de mantener cierto tipo de ‘control’ sobre las mujeres.<sup>143</sup> Al margen del éxito que J tuvo en dichos intentos (ya he señalado que muchas mujeres no asistían regularmente y que incluso las asistentes regulares no siempre hacían la “tarea” o llegaban temprano), junto con otras características de su forma de contribuir a la producción de las sesiones que examinaré adelante, quiero resaltar el carácter generador de controversia de su manera de asumir el papel de promotora.

Es importante decir que las características de la forma como J contribuía a producir las sesiones no eran una mera extensión de su papel en el Comité de Salud, pues en éste J sólo *vigilaba* que sus vecinos cumplieran las prescripciones del personal médico. En contraste, ser promotora de EINE la ponía en una posición que *la autorizaba a hacer prescripciones ella misma*. Ahora bien, los capítulos previos mostraron que el mero hecho de hacer prescripciones no necesariamente le confería un matiz controvertido al proceso. En consecuencia, habrá que identificar las particularidades de las intervenciones de J, y las maneras como se entrelazaban con las de las mujeres, que contribuían a darle ese matiz en EC y descubrir ahí la presencia de la dualidad de significados que caracterizaba al *proyecto* que se constituyó por este grupo.

En términos generales, J quería ser reconocida como alguien que *podía “orientar” a las mujeres*. Su perspectiva de qué significaba “orientar” estaba matizada por su participación en el Comité de Salud y, por ello, había adquirido un sesgo hacia la vigilancia y el control. Esto se advertía mejor en el modo como realizaba las “visitas domiciliarias”. Puesto que no estuve presente en el momento en que las hizo (por las razones que señalé arriba, ver 4.1.3), voy a citar lo que dijo en diferentes momentos para reconstruir el significado que para ella tenía “orientar” a las mujeres.

Primero, a modo de resumen de su actitud durante las visitas, es ilustrativo lo que dijo durante la entrevista que hice al final del ciclo a una parte de las mujeres del grupo (participantes regulares todas ellas). J comentó que a veces “les decía algo” a las personas y éstas “lo tomaban a mal”:

**Extracto 4.1 (EC, Ent. Gpo. 1: 6-7)**

*J: ...pero para que el niño esté sano debe uno de brindarle todo, cariño, atención, higiene, cuidado, yo me daba cuenta en las visitas que hacía, pues todas, es como les digo, o sea les comentaba a las compañeras, y yo misma me doy cuenta, a veces si escombras acá no escombras acá, pero pues debes en lo más, el espacio que ocupas...lo debes escombrar, y yo me daba*

---

<sup>143</sup> Hay que recordar aquí que J también recurrió a prácticas escolares para organizar el “trabajo” para los niños. Sin embargo, las mujeres (o los niños) nunca la llamaron “maestra”, ni ella reclamó esa denominación.

*cuenta, o hay personas aquí que pues todos estamos pobrecitos...y no pobres, porque nos nombramos pobres, pero pobre es el que de veras no tiene pies, no tiene manos...llamarle pobreza a comer sopita no es pobreza porque tienes para comer ¿no?, aunque sopita, entonces...yo me daba cuenta con personas que a veces guisaban...con hules [como combustible]..., si tú dices que quieres mucho a tu hijo ¿a poco eso es quererlo?, ¿ahí qué le estás dando a tu hijo?, pues enfermándolo de los pulmones,...todas a veces guisamos, porque hasta yo a veces lo hago, con leña, pero trato de que no haga mucho humo, de que sea una leña que no deje sabor, porque hay una leña que deja mucho sabor, mucho olor, entonces eso ya es malo para los niños, es malo, porque si simplemente a uno de adulto cuando estás ahí respirando el humo te enfermas del pulmón, de tos, ahora si le estás cocinando al niño con lumbre...de hules feos ¿qué le estás dando a tu hijo?, entonces si yo lo comentaba, pues no, ‘nada más va a ver’ o luego pues ahí había suciedades cerca, todo eso, ¡¿cómo es posible?!, y sí, sí me lo tomaban a mal...*

Para J, las personas tenían que comprometerse activamente en el cuidado de sus hijos y esto implicaba “todo, cariño, atención, higiene, cuidado”; cualquier comportamiento que le pareciera que no manifestaba ese compromiso (no escombrar la casa, cocinar con hules o leña que dejaba sabor, etc.) era *objeto de señalamiento explícito*. Estos señalamientos, que veo como extensión de su papel en el Comité de Salud, eran lo que “le tomaban a mal”.

En segundo lugar, esta orientación de J hacia el señalamiento de los “errores” de las personas estaba fundada en la idea de que *reconocer los errores de los otros era parte de un proceso de superarse uno mismo y señalarlos era necesario para que los otros los corrigieran*, como lo dijo en la sesión 8 (mientras se leían y comentaban los mensajes en algunos carteles de difusión del programa, para elegir los que podrían usarse como modelos en la “pinta de barda”):

**Extracto 4.2 (EC8: 5)**

*“...a veces juzgamos a los demás y tratamos de ser mejores, si mi papá es alcohólico o ratero, ¿voy a seguir siendo eso?,... que se nos pegue lo bueno de otros no lo malo, o decir ‘está mal, voy a mejorar’, ustedes que empiezan y ven errores en otros, van a tratar de ser mejores madres...”*

Finalmente, J *asumía que era legítimo que señalara los errores de otras personas* porque ella *reconocía los propios*, como se ve en el fragmento que sigue, el cual muestra también que consideraba la identificación de los errores de las personas como una función de las visitas domiciliarias:

### Extracto 4.3 (EC9: 2)

*J: hay que tenerles atención [a los niños], sinceramente ¿quién lo hace?*

*MC dice que ella no, que lo hace de carrera.*

*J (dirigiéndose a A): por eso vamos a platicar con usted en su casa, para ver errores y corregir, por ejemplo, las personas ven mi vida y dicen ‘¿qué me va a orientar?!’, yo las puedo orientar porque yo veo mis errores, ¿les voy a decir ‘hagan lo que yo’?, ¡hay que tratar de superarnos!, por eso les digo ‘pónganles atención, dedíquenles tiempo’ [a los niños].*

Esta reconstrucción nos muestra que J daba por supuesto que las personas tenían que hacer todo lo posible para que sus hijos estuvieran sanos; si no lo hacían, eso era objeto de señalamiento explícito. En este sentido, el sesgo de su papel hacia la vigilancia y el control de las prácticas de las mujeres aparecía como una necesidad por el bien de los niños y de las propias mujeres, ya que reconocer los “errores” era parte de la vía para “mejorar” uno mismo. Era precisamente el reconocimiento de sus propios errores lo que J esgrimía como argumento de su legitimidad para “orientar” a las demás mujeres y lo que, del lado de éstas, requería que reconocieran los “errores” que J les señalaba. Era precisamente *este significado* de la “orientación” el que acarreaba siempre el riesgo de que se viera *como un intento de control* de J sobre las personas.

Así, el papel de promotora aquí no estaba fundado en el dominio de los contenidos del programa (como en ASM) ni en una relación de amistad con las mujeres del grupo (como en GE), sino en su legitimidad para “orientar” a las mujeres señalándoles sus “errores”. Es justamente esta visión del papel de la promotora la que albergaba la dualidad de significado entre ‘orientación y control’ y la que generaba controversia, porque aún si las mujeres aceptaran que requerían alguna forma de “orientación” (lo cual no era nada obvio, como muestra el ejemplo de ASM), no necesariamente tenían que concordar con la visión de J de cuáles eran los “errores” ni tenían que asumir que era legítimo que J se los señalara o que lo hiciera de forma directa.

Ahora bien, aunque la perspectiva del papel de la promotora se evidenciara con mayor claridad en las “visitas domiciliarias”, no eran éstas los encuentros más importantes para entender el proceso que ocurrió en este grupo. Por un lado, porque no eran tan frecuentes como las sesiones y, por otro, porque estaban sesgadas hacia la función de vigilancia e intento de control de las prácticas de las personas y no incluían el componente importante – como hemos visto en los capítulos anteriores – de la relación que todas las participantes establecían con los contenidos del programa y otros recursos ofrecidos por éste.

En consecuencia, voy a examinar este último aspecto tomando la reconstrucción que hice sobre la particularidad del papel de J como telón de fondo. Esto quiere decir que si bien J trataba de “orientar” a las mujeres haciéndolas ver sus “errores”, sus intentos no ocurrían al margen de las maneras como usaba los recursos del programa (y de otras fuentes) y de las formas de involucrar los contenidos del mismo en las sesiones. Es en la relación entre todos estos componentes que se conformó el *proyecto* ‘confrontación entre orientación y control’.

En suma, aunque la inexperiencia en el programa era una particularidad del trabajo de J, por sí sola no da cuenta de la manera como ella contribuía a la producción de las sesiones en sus intentos de “orientar” a las mujeres. Estos intentos, tanto por su forma como por su contenido, llegaron a interpretarse por las mujeres (sobre todo por una parte del grupo) como pretensiones de ‘control’ ante las cuales no eran indiferentes. Aunque parezca obvio, me parece importante decir que de ninguna manera sostengo que J pretendiera controlar a las personas como un objetivo en sí mismo, ni que su papel como promotora fuera la mera prolongación de cierto tipo de ‘personalidad’; el papel que asumió en el proceso que emergió en EC se articuló en el entrecruce de múltiples circunstancias que he bosquejado arriba y que ahora examinaré con un poco más de detalle.

#### **4.2.2 La dualidad orientación – control y la producción de controversia**

La producción de las sesiones como un logro colectivo negociado implicaba diversas formas de comportamiento de las participantes, que eran indicios de confrontación tanto entre J y las mujeres, como entre estas últimas. Dado que no identifiqué en este grupo un modo más o menos estable de producción de las sesiones, los análisis que presentaré ahora constituyen miradas que recorren el proceso longitudinalmente desde diferentes ángulos, que en conjunto son complementarios pero que con fines de la exposición se presentan en secuencia.

El primer ángulo se enfoca en las maneras como se constituían formas de confrontación particulares en las interacciones entre la promotora y las mujeres, así como los indicios de que éstas se diferenciaban entre ellas mismas. Después cambiaré el ángulo hacia la manera como se constituían episodios tópicos más o menos extensos en la interacción entre las participantes.

#### 4.2.2.1 La producción y expresión de una relación controvertida en la relación de la promotora con las mujeres

En la mayoría de las sesiones en que estuve presente en esta localidad, hubo ciertos detalles de las interacciones que podrían verse como *productores* de controversia entre las personas, o al menos como *expresión* de ella. A su vez, *la mayoría de los primeros eran parte de intervenciones de J*. Presentaré ejemplos de las diversas formas que estos últimos asumieron, en un recorrido más o menos cronológico.

En la sesión 1, luego de una pregunta inicial de definición (“¿qué es la comunicación?”) y la lectura y comentarios a la introducción al tema en el *Manual*, se leyeron y comentaron algunas de las preguntas sugeridas en éste para conducir la sesión; después de seis preguntas (la última de las cuales era “¿por qué nos favorece la comunicación?”), ocurrió la interacción que sigue:

##### **Extracto 4.4 (EC1: 2)**

*J: aquí es importante, si no nos comunicamos luego viene lo de las drogas y el alcoholismo, a ver, preguntas capciosas, (dirigiéndose a una señora) ¿cuánto tiempo le dedica con su pareja al niño?*

*La señora responde que el mayor tiempo en sábado y domingo, porque trabaja entre semana y no está.*

*J hace la misma pregunta a otra señora.*

*S: ahorita que está ahí [refiriéndose a su esposo] le dedica un poco.*

*J (a la misma mujer): ¿el tiempo que le dedica es adecuado?*

*S: sí.*

*J (a la misma mujer): ¿ha visto que la falta de atención le haya afectado?*

*S: ahorita los niños están en otra etapa y nos dimos cuenta de lo que no hicimos bien, ellos sí lo sienten.*

*J: ya que son grandes son rebeldes y nos preguntamos... [pausa deliberada]*

*S: por qué no nos comunicamos.*

*Otra señora dice: por otro bebé ya no les prestamos atención.*

*J pregunta directamente a otra señora: ¿cómo es la comunicación de su familia?*

*S: cuando está con ella [su esposo, con su hija] platican, se sonríen.*

*J (a la misma mujer): ¿está bien?*

*S: sí.*

*J hace la misma pregunta inicial a una de las mujeres que acaba de llegar.*

*La señora responde que ella platica con su hija más grande y, con la bebé, si llora ve qué quiere.*

*J (a la misma mujer): ¿y en pareja?*

*S: con él me cuesta más trabajo.*

*J (a la misma mujer): ¿pero [su esposo] con los niños?*

*S: sí lo hace.*

*(...)*

*J pregunta a una de las señoras mayores cómo había sido en su caso.*

*S: por el llanto.*

*J (a la misma mujer): pero de otro tipo, aparte de lo cotidiano.*

S: los cuates [=gemelos] se hablaban.

J (a la misma mujer): ¿con sus hijos no ha tenido rebeldías?

S: no.

J, dirigiéndose a otra de las señoras de mayor edad, pregunta: ¿usted cómo le hacía?

S: ya no me acuerdo.

En esta secuencia, J enunció primero la idea de que si no nos comunicamos con los hijos eso podía tener como consecuencia que éstos se interesaran después (al ser mayores) por las drogas y el alcohol; es decir, una sugerencia enfocada con una intención preventiva. Con base en esta idea, realizó una especie de 'interrogatorio' a las mujeres, señalando que iba a hacer "preguntas capciosas".<sup>144</sup> J hizo entonces *la misma pregunta* a varias de las asistentes y, a partir de sus respuestas, les hizo *preguntas adicionales*, pidiendo detalles de la forma como los padres se comunicaban con sus hijos, en algunos casos *pidiendo evaluaciones* ("¿el tiempo que le dedica es adecuado?", "¿está bien?") y en otros tratando de confirmar la relación que había enunciado al principio ("¿ha visto que la falta de atención les haya afectado?", "¿con sus hijos no ha tenido rebeldías?").

A pesar de que no hubo conflicto manifiesto en esta secuencia<sup>145</sup> y que algunas de las mujeres expresaron su aceptación del planteamiento inicial de J ("*ahorita los niños...y nos dimos cuenta de lo que no hicimos bien*", "*por qué no nos comunicamos*", "*por otro bebé ya no les prestamos atención*"), lo que me interesa destacar es que J *asumió el derecho a interrogar a las mujeres* sobre la manera como los integrantes de la pareja se comunicaban con sus hijos y a pedirles que evaluaran si lo que hacían estaba bien, de acuerdo con la idea de que si no había comunicación eso tendría consecuencias negativas posteriormente para sus hijos. En otras palabras, en nombre de la necesidad de "orientar" a las mujeres acerca de una cuestión que consideraba importante, J *asumió* que podía hacer ciertas preguntas que las mujeres podían sentir como una 'intrusión' en sus vidas. Aunque sea de paso, vale la pena señalar que las mujeres de más edad respondieron a J (hacia el final de la secuencia) en formas que al parecer eludieron la lógica del 'interrogatorio', a través de una respuesta no focal o diciendo que no lo recordaban.

---

<sup>144</sup> El uso que hizo J del término "capciosas" correspondía exactamente con la definición que se da en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua: "Dícese de las preguntas, argumentaciones, sugerencias, etc., que se hacen para arrancar al contrincante o interlocutor una respuesta que pueda comprometerlo, o que favorezca propósitos de quien las formula" (1992: 397)

<sup>145</sup> Debido a que era mi primera visita a EC, no conocía aún a las mujeres y no las pude identificar en el registro. Por esta razón, no es posible señalar quiénes respondieron de determinada manera a las preguntas de J, pero esto no constituye un impedimento para el análisis de la posición que J *asumía que podía tomar* en la interacción con ellas.

En las sesiones posteriores J no sólo siguió dando por supuesto que podía interrogar a las mujeres, sino que *empezó a señalar y a criticar los que consideraba los “errores” de algunas de ellas*, a quienes singularizaba por alguna razón. Así, en la sesión 2, debido a que las mujeres no habían hecho su “tarea”, J las había puesto a hacer dibujos sobre las formas como se comunicaban con sus hijos. Mientras las mujeres trabajaban, J realizó juegos didácticos con los niños en el cuarto anexo. La señora C'<sup>146</sup> llegó mientras J estaba en el otro cuarto con los niños y durante un rato estuvo observando lo que hacían las demás. Éstas no le dijeron nada hasta que ella preguntó qué dibujaba; E le respondió: *“donde se vea cómo convive con su bebé”* (EC2: 3). C' estuvo hojeando la *Guía* un rato y después empezó a hacer su dibujo (sin ‘calcarlo’ como las demás); cuando J regresó a este cuarto, C' le hizo una pregunta que no escuché porque habló en voz muy baja. J le respondió: *“usted hágalo”* y poco después dijo (a todas, aunque me pareció que se dirigía en particular a C'): *“J... dice que no comparen sus dibujos, que cada quien, que no tengan miedo que las critiquen y agrega: ‘Por eso no salimos adelante y eso afecta a los niños’”* (EC2: 3). J parecía estar haciendo una crítica a C', pero en forma indirecta al formularla como comentario general para todas las mujeres.

Un poco después, antes de que las mujeres empezaran a “exponer sus láminas”, J les preguntó para qué les servían a los niños los juegos que hacía con ellos:

*Algunas dicen que para entretenerse y para que las dejen trabajar. Otra dice que para que convivan.*

*J dice que antes lloraban más cuando los ponían juntos y pregunta qué más.*

*T dice que antes se peleaban mucho.*

*J: ¿y ahora?*

*Una señora dice que ya no lo hacen.*

*J: ya hay convivencia, [dirigiéndose a C'] por eso me urge que traiga a su hijo más grande que es muy cerradito. (EC2: 3-4)*

J no sólo obtuvo la confirmación de que los juegos que realizaba con los niños habían contribuido a su convivencia sino que, sobre esta base, hizo una crítica *explícita* sobre el hijo mayor de C' (“*es muy cerradito*”), aunque la suavizó mediante el uso del diminutivo. Si en la interacción anterior quedaba duda de que J se estaba refiriendo indirectamente al comportamiento de C', en esta última es claro que criticó a uno de los hijos de esta mujer imputándole una característica (ser “muy cerradito”) que parecía ser un ejemplo de cómo había “afectado” al niño la conducta de su madre (a saber, tener miedo a ser criticada).

---

<sup>146</sup> Que no debe confundirse con C, la promotora de Progresía.

Finalmente, después de que las mujeres habían expuesto sus “láminas” (donde J hizo un pequeño ‘interrogatorio’ a C’), J preguntó qué les habían parecido las “láminas” y surgió el tópico de la importancia de espaciar a los hijos para tener tiempo para cuidarlos, que derivó en un intercambio entre dos de las asistentes regulares acerca de cuándo se podía decir que ya estaban preparadas para tener otro hijo; T dijo: “*uno nunca va a estar preparada*” y A respondió: “*uno se está preparando en estos cursos*” (EC2: 4). La interacción continuó de la manera siguiente:

*J: hay que aprender de los otros..., si tenemos muchos hijos no tenemos tiempo para nosotras.*

*A: si hay más hijos el papá tiene que trabajar más y ya no puede estar con ellos.*

*J (a C’): ¿con lo que gana su esposo le alcanza?*

*C’: casi no trabaja.*

*J (a C’): pero sí tiene hijitos, hijitos, hijitos, ¿tiene que platicar con él y motivarlo! (EC2: 5)*

J pasó por alto la diferencia de perspectiva entre T y A en cuanto a si el programa contribuía a que las mujeres se sintieran preparadas para tener otro hijo y se apoyó en el cambio del foco tópico introducido por A (“*si hay más hijos el papá tiene...*”) para hacer otra pregunta a C’ y una sugerencia sobre la cuestión más íntima de la planificación de los nacimientos. De este modo, C’ resultó cuestionada de nueva cuenta, en esta ocasión por el comportamiento de su esposo.

En resumen, lo que ocurrió durante esa sesión fue que J *insinuó y señaló* los que le parecían “errores” en la persona o en la familia de C’. Me parece importante resaltar que en todos los casos estaba *implícita una justificación de los cuestionamientos*, basada en lo que suponía era lo mejor para los hijos de C’: no afectarlos por sus miedos, ayudar al mayor a que dejara de ser “muy cerradito” y tener mejores condiciones materiales que ofrecerles. Sin embargo, no deja de ser cierto que J simplemente asumió que tenía derecho a hacer esos señalamientos y su *forma* de hacerlos (insinuación; señalamiento directo suavizado; señalamiento directo con énfasis mediante la repetición y el tono) mostró un escalamiento que parecía indicar su autoridad.

Estos ejemplos también muestran que J actuaba diferencialmente hacia las integrantes del grupo. De hecho, al final de esa sesión, una vez que se habían ido las mujeres, me comentó que C’ era “un caso difícil” porque faltaba, le daba pena hablar y tenía muchos hijos (EC2: 6). En pocas palabras, era un caso que, desde la perspectiva que J tenía sobre su papel como promotora, justificaba cierta intervención con una finalidad ‘correctiva’. Aunque C’ en ningún momento se enfrentó abiertamente a los

comentarios de J, asumo que no fue indiferente a ellos y que jugaron un papel importante en su asistencia irregular a lo largo del curso; es decir, a su rechazo pasivo en la forma de ausentismo.<sup>147</sup> Más adelante mostraré que si bien en las sesiones era improbable que hubiera confrontaciones abiertas desencadenadas por las intervenciones de J, eso no significa que no hubiera *otras formas de rechazo más activas* hacia el programa y hacia ella, pero que ocurrían en otros escenarios.

Si bien J no se dirigió a otras mujeres del grupo del modo que lo hizo con C', esto no significa que otras de sus intervenciones no hayan contribuido también a alimentar la controversia que había alrededor del programa.<sup>148</sup> Sin pretender identificar en qué momento surgió la controversia, quiero ejemplificar otras intervenciones de J que pueden haber contribuido a alimentarla. Por ejemplo, en la sesión 3 J hizo varias intervenciones de ese tipo. Antes del inicio formal de la sesión, cuando sólo había llegado una de las asistentes regulares, comentó, a raíz de una sugerencia que le hicieron (en otro momento) para cambiar el horario de las sesiones, que algunas personas querían que "todo les llevaran a su casa". Luego comentó que la señora L decía que no asistía a las sesiones por no dejar solos a sus hijos, pero ahora que había trabajo los dejaba solos (ver nota 4) y remató señalando que, como había dicho otra señora: "*Sí van a cobrar el Progreso pero no van a las capacitaciones*" (EC3: 1). Después, ya iniciada la sesión, hizo preguntas de repaso sobre un tema anterior a una de las asistentes regulares (A) por llegar con retardo y llamó la atención de manera directa a tres mujeres que llegaron tarde y empezaron a saludar de mano. Me detendré a examinar esta última interacción, aunque implica un rodeo no relacionado con las prácticas de crianza o la vida familiar, porque ejemplifica otra manera en que J contribuía a alimentar la controversia alrededor del programa.

La sesión 3 se había iniciado formalmente a las 10:44, con sólo dos personas (asistentes regulares). La señora A, a quien J hizo las preguntas de repaso, llegó a las

---

<sup>147</sup> Aunque no volví a observar este tipo de intervenciones de J dirigidas a C', en otra sesión en que llegó con un poco más de una hora de retraso, J le dijo en tono de broma, antes de empezar a "pasar lista", que se iba "a quedar castigada a ver el tema" y agregó: "no es cierto, si no va a decir 'ya no vengo'" (EC10: 5), pero luego, mientras pasaba lista, ante la inasistencia del hijo de C', J dijo que al niño no le iban a traer nada los Reyes (pues en esa sesión había pedido a las mujeres que hicieran un barco o un avión de papel con el nombre de sus hijos para que los dejaran como carta a los Reyes en su "nacimiento" (Ibid.: 6).

<sup>148</sup> Con "alimentar la controversia" me refiero a que tales intervenciones podrían contribuir tanto a producirla como a mantenerla. No puedo afirmar que fueron solamente intervenciones como las dirigidas a C' las que hicieron surgir la controversia; esto implicaría dejar de lado la historia de J como integrante del Comité de Salud y tampoco permitiría dar cuenta de que, ya en la segunda sesión comentara, luego que tres mujeres habían "expuesto sus láminas": "*todo eso [que se ha representado en los dibujos] es comunicación; dice que lo que están haciendo no es hablar siempre de lo mismo, como dicen algunas señoras, sino que todo entra en comunicación*" (EC2: 4); es decir, J estaba respondiendo a un comentario crítico que se había hecho (no sé por quién ni en qué momento) sobre el contenido de las sesiones.

10:52 y en los minutos siguientes llegaron otras personas: T (10:54), una mujer junto con su esposo (que yo no conocía, 10:56), An y F (10:58); las llegadas se sucedieron de modo que se fueron encadenando para formar una interrupción larga. J no continuó tratando el tema sino que se dedicó más bien a organizar a los niños para que “trabajaran” y a verificar que los adultos tuvieran la *Guía*. Luego volteó a verme y me dijo que la disculpara; supuse que se refería a las interrupciones y le dije que no se preocupara. A las 11:00 retomó el tema y ya no hubo interrupciones hasta que llegaron las siguientes personas:

**Extracto 4.5 (EC3: 3)**

*(11:06) Llegan dos mujeres mayores y una joven con su hijo; saludan de mano a los presentes.*

*J les dice que sólo saluden de palabra para que no interrumpen el tema y les dice dónde sentarse.*

*Mientras las personas se acomodan, J revisa si todos los niños están trabajando.*

*A dice “ya miramos y ya dijimos”[refiriéndose a la indicación que había dado J un poco antes, de que observarían la ilustración de la Guía y vieran qué tenía de parecido con su familia].*

*J dice (a las recién llegadas) que cuando vengan se pasen para que ella no pierda el hilo saliendo a recibirlos. Luego pregunta a los demás si ya vieron la ilustración.*

Desde el principio, J se notaba incómoda por el retardo de las personas y, una vez que se inició la sesión, la llegada de otras produjo una interrupción prolongada. La interacción del extracto 4.5 ocurrió luego de alrededor de seis minutos que había retomado el tema. Tal secuencia de acontecimientos (conjuntamente con su preocupación por mi presencia, entendida probablemente en ese momento en términos de ‘supervisión’) podría ayudar a entender la incomodidad de J, pero *no suaviza* el llamado de atención que hizo a las mujeres. Primero, porque en esta localidad las personas siempre se saludaban de mano en todas las situaciones en que pude observarlas (práctica que realizaban aún los niños de alrededor de dos años con desconocidos, como yo), de modo que no se trataba de un señalamiento sobre un asunto intrascendente. En segundo lugar, porque a pesar de que A hizo un intento de retomar el tema, J lo pasó por alto y realizó *otro* llamado de atención a las recién llegadas que parecía innecesario porque *no correspondía* con su acción (J no había salido a recibir las). En tercer lugar, porque, como señalé antes, las interrupciones a lo largo de las sesiones eran frecuentes en este grupo. Finalmente, porque J no llamó la atención a las personas que habían llegado tarde antes y también habían saludado de mano.

Así, aunque J hizo notar el retardo de una de las asistentes regulares (A) y le hizo algunas preguntas ‘de castigo’, fue notorio el trato diferencial hacia las mujeres que al parecer eran asistentes irregulares, pues yo no las había visto en las sesiones anteriores. De nueva cuenta, asumo que los comentarios de J no les fueron indiferentes, aunque en ese momento no realizaron ninguna expresión de molestia ni los respondieron, porque no volví a verlas más adelante.

Otra interacción no enfocada en las prácticas de crianza o las características de la vida familiar, pero que igualmente pudo contribuir a alimentar la controversia, ocurrió en la sesión 5. Cuando llegué a la casa de J, me informó que tal vez habría que ir a la casa del delegado para una reunión de Progresá. Cuando llegó Mg, empezaron a comentar sobre ese asunto: la renuencia, en opinión de Mg, de C a incluir a otras personas en el padrón de Progresá; la necesidad que tenían las personas en EC, en opinión de J, del “apoyo del gobierno” para “superarse”; etc. En este contexto, J dijo que la actitud de C era “egoísmo” y que ésta tenía que entender “que los problemas personales son personales”, e incluso que “iba a ir a hablar con el coordinador de Progresá para decirle de esa situación” (EC5: 1). A pesar de que después no observé indicios de conflicto entre J y C, el problema que se había suscitado a raíz de un comentario de J sobre una mujer que no estaba presente en la sesión (que expuse arriba), me sugiere que J *no asumía que tenía que ser cuidadosa* en la forma como planteaba su punto de vista sobre el modo de conducirse de otras personas; si ocurría algo que no correspondía con su visión de la manera en que las personas tenían que mostrar su compromiso lo señalaba, como si su posición de promotora *la autorizara* para pasar por alto normas locales de cortesía o precauciones mínimas para no generar conflicto. Esto es un indicio de lo que considero como una manera más formal de esta promotora de asumir su papel ante las mujeres (la cual contrasta marcadamente con lo que hacía M en GE).

Otras interacciones parecidas ocurrieron en las sesiones 9, 11 y 12. En la 9 ocurrió el comentario, incluido en el extracto 4.3, de que iría a la casa de A “*para ver errores y corregir*”. En la 11 J dijo a Ce, una mujer que era la primera ocasión que yo veía en las sesiones, que había ido a buscarla y le habían dicho que no estaba, pero que ella había oído su voz. Ce respondió que tal vez había confundido su voz con la televisión; J insistió en que ella pensaba que sí estaba en la casa y Ce sostuvo su versión de que era la televisión (EC11: 1).<sup>149</sup> En la misma sesión, más adelante, MC llegó tarde y no había

---

<sup>149</sup> Aunque sea un tanto especulativo, este reclamo de J me sugiere que en este grupo incluso algunos de los medios a través de los que las mujeres expresaban su reticencia o rechazo pasivo hacia el programa (por ej.,

hecho la “tarea” (un dibujo) que les había dejado J, entonces J dijo a todas: “*voy a pasar mañana en la noche [a sus casas], a ver cómo le hacen, para revisar su práctica y presionarlas un poco*”.<sup>150</sup> Por último, en la 12, en la que nuevamente estuvo presente C’, al final J le dijo: “*señora C’, quiero que venga más y le eche más ganas, que diga ‘con mi niña me pasa esto’ y participe más, a todas nos va a servir*” (EC12: 6).

En resumen, estos ejemplos muestran que diversos tipos de intervenciones de J, no sólo los relacionados con las prácticas de crianza de las mujeres, podían contribuir a alimentar la controversia que era constitutiva de la dinámica en este grupo y que no sólo las asistentes irregulares eran objeto de críticas o señalamientos por parte de la promotora sino también las regulares (aunque se notaba un trato diferencial de J hacia ellas).

Ahora me enfocaré en interacciones que, desde mi perspectiva, contribuían a alimentar la controversia y estaban relacionadas más estrechamente con los contenidos del programa; estos ejemplos permitirán confirmar que la controversia no estaba confinada a la relación de J con las asistentes irregulares puesto que se trata, en todos los casos, de interacciones con algunas de las asistentes regulares.

En la sesión 4, J comentaba con la única mujer que había llegado (MC) acerca de la hija pequeña de ésta (E, que acababa de cumplir cuatro meses); luego de preguntarle sobre el peso y la talla de la niña en la última visita al Centro de Salud, J se enfocó en la alimentación y puso en tela de juicio la práctica de MC con su hija pequeña, como se muestra en el extracto que sigue:

**Extracto 4.6 (EC4: 1)**

*J pregunta qué otros alimentos, además de leche materna, le empieza a dar.*

*MC: sopa y caldo de pollo.*

*J: está muy pequeña para esos alimentos.*

*MC: a T [su hija mayor] así le empecé a dar.*

*J dice que, según los médicos, los intestinos de los bebés se empiezan a adaptar y si les meten grasas les pueden perjudicar. Pregunta a MC si tiene la tabla de alimentación.*

*MC: creo que sí*

*J dice que la revise porque [la niña] está muy pequeña para que coma esos alimentos.*

---

la inasistencia), eran, como en este ejemplo, motivo de un ‘llamado de atención’, con lo que se producía un efecto de realimentación o escalamiento de la controversia. No está de más decir que sólo volví a ver a Ce en la sesión siguiente (12) y nunca más después.

<sup>150</sup> Después de esta intervención de J, Mg dijo, en tono de broma: “*nos va a bajar puntos*”, a lo que J respondió: “*¡échenle ganas!*”. Más adelante mostraré que el humor parecía ser una de las maneras en que las asistentes regulares marcaban su relación con J ante las otras mujeres o manifestaban su oposición a la promotora.

*E [que está acostada sobre la banca encima de una cobija, a un lado de su mamá] empieza a gemir y agita sus piernas; MC le toma sus pies con una mano.*

J cuestionó implícitamente que MC diera sopa y caldo de pollo a su hija menor. MC justificó su práctica apoyándose en la experiencia con su hija mayor, pero J pasó por alto tal justificación y elaboró un argumento apoyado en el saber médico para sostener su posición y reiterar que la niña estaba muy pequeña para comer esos alimentos. Aunque MC era una de las asistentes regulares jóvenes que generalmente se alineaba con los comentarios y sugerencias de J (ver, por ejemplo, extracto 4.3), cuando J pasó por alto su experiencia y cuestionó su práctica con base en el decir de los médicos, no realizó ninguna manifestación de acuerdo con la sugerencia (pero tampoco de desacuerdo). Al parecer, la preocupación de J por lo que consideraba lo mejor para la niña la llevó a formular una sugerencia que, al dejar de lado la experiencia de MC con su hija mayor, se convertía así en un intento de controlar la manera de alimentar a la pequeña. El silencio de MC después de la sugerencia de J es un indicio significativo de una actitud de indisposición ante la recomendación.<sup>151</sup>

Así, J asumía que podía hacer señalamientos directos a las asistentes regulares respecto a algunas de sus prácticas de crianza (aunque no del mismo tipo que los que hizo a C'). Por ejemplo, la sesión 6 se suponía que se iba dedicar a realizar la "pinta de barda"; mientras llegaban las mujeres, J empezó con dos de las asistentes regulares (a las 10:05) a abordar el tema "razonamiento". A las 10:25 llegaron Mg y E; ésta preguntó a J si iba a haber "plática". J respondió "mientras llegaban", luego reiteró la importancia de poner atención a los niños y reivindicó su legitimidad para orientar a las mujeres (ver extracto 4.3). La interacción continuó como sigue:

**Extracto 4.7 (EC9: 2)**

*J pregunta a E cómo sensibiliza a Ek [la hija de E]*

*E: ¿para qué, por ejemplo, para comer?*

*J: para todo.*

*E: poniéndole cosas en la mesa para que se siente, dándole de comer y dándole agua.*

*J: ajá y ¿cómo estamos viendo ahí el razonamiento?, ¿Ek ya razona?*

*E: sí, ella está viendo mi vaso y ya quiere.*

---

<sup>151</sup> Porque ni siquiera ocurrió lo que Heritage y Sefi (1992) llaman "reconocimiento no marcado" en una situación de ofrecimiento de consejo: las respuestas (como "mm hm", "sí") que de alguna manera marcan que el consejo *no* constituye una "noticia" para el receptor *ni* pueden interpretarse como una promesa de que se seguirá. Estos autores consideran que los reconocimientos no marcados constituyen una forma de "resistencia pasiva", puesto que no tratan el enunciado previo como consejo pero tampoco son un rechazo del mismo; son una forma de actuar ajustada a una situación en que las madres se encuentran en desventaja. En el ejemplo que analizo, MC no concedió ni siquiera un reconocimiento no marcado a la sugerencia de J.

*J: ¿usted lo hace con cariño o de mala gana?*

*E: si no quiere comer no le insisto, luego que se tome su leche y se duerma.*

*J: ¡por eso existe el estimulación! [sic]*

*E: ¡sí le insisto!*

En esta interacción parecen conjugarse una especie de ‘castigo’ implícito por llegar tarde (como lo había hecho en una sesión anterior con A), un interrogatorio en el que pidió que E evaluara su propia conducta (“¿usted lo hace...?”) y un cuestionamiento implícito de que dejara a la niña sin comer cuando ésta no quería (“¡por eso existe...!”). En otras palabras, si bien J no la cuestionó como a C’, aquí se acumularon tres formas a través de las que sus intervenciones tomaban un matiz polémico y alimentaban la controversia.

Ahora bien, a lo largo de las sesiones aparecieron algunos indicios de que las asistentes regulares, a diferencia de las irregulares que por lo general se quedaban calladas ante los comentarios críticos de J, no sólo no siempre estaban de acuerdo con la perspectiva de ésta o su forma de dirigirse a ellas, sino que incluso en algunas ocasiones la volvieron objeto de *ironía*.

En la sesión 11, que inició con cierto retraso (10:37), J hizo primero una especie de repaso sobre temas anteriores (que eran parte de uno más general, “lenguaje”). Cuando llegó la señora T (10:42), J de inmediato le hizo una pregunta (antes de decirle qué era lo que estaban haciendo), que interpreté como parte de su estrategia de ‘castigo’ a quienes llegaban tarde:

#### **Extracto 4.8 (EC11: 2)**

*J-T: ¿qué entiende por silabeo?*

*T: ¿si la ve?*

*J: ¡no ‘si la veo’!*

*(Risas)*

*T dice algo que no puedo escuchar por las risas. E dice que T entendió algo diferente. Luego T dice, en respuesta a la pregunta: “un niño chico ve una cosa y ya empieza a desenvolverse”.*

*J: hicimos esta técnica para ver qué sabemos de sus bebés.*

En esta interacción, T le dio un giro a la pregunta ‘de castigo’, sobre una de las supuestas “etapas de desarrollo del lenguaje” (silabeo, *Láminas del Desarrollo Infantil*), al convertirla en una frase por asonancia (si la veo); después de las risas y los comentarios, T respondió a la pregunta en una forma un tanto excéntrica que J no corrigió ni comentó. Si bien esta intervención de T no tuvo un matiz irónico claro, otras intervenciones de las asistentes regulares sí lo tuvieron, como la de Mg diciendo que J les iba “a bajar puntos”

por no hacer la “tarea” (ver nota 17) o la que ocurrió en la sesión 13 cuando, de nuevo, T llegó tarde (11:18):

**Extracto 4.9 (EC13: 5)**

*T entra diciendo, en tono de broma, que es temprano. Los hijos de T se acercan al rotafolio y comentan algo sobre los dibujos en él. T dice que llegó tarde por el quehacer.*

*Algunas mujeres hacen comentarios sobre los quehaceres, como que lavar nunca termina.*

*J dice que hace falta organizarse y ser inteligentes o levantarse más temprano.*

*T: ¡ por lo menos esconder los trastes! (sonriendo)*

*(Risas)*

*A recuerda que en la conferencia [refiriéndose a una de las pláticas en el Centro de Salud] decían que para todo hay tiempo si se organizan.*

Aunque T trató de justificar su retardo y a pesar de las muestras de empatía por parte de otras mujeres, J hizo un comentario que podía entenderse como una crítica implícita aunque no iba dirigido explícitamente a T (“*hace falta organizarse...*”). T respondió señalando una manera de “ser inteligente” que rechazaba, a través del humor, lo que estaba implícito en la intervención de J: que no se organizaba, no era inteligente o no se levantaba temprano. Así, aunque T no rechazó abiertamente el comentario de J, al mismo tiempo tampoco asumió la actitud de las asistentes irregulares de quedarse callada. Su actitud puede verse como una forma de rechazo, a través del humor, a la lógica de J de señalar los que consideraba “errores” de las personas.

Incluso la asistente regular con la que J tenía una relación más clara de apoyo, porque era quien siempre escribía la “conclusión”, quien siempre participaba en las sesiones, quien la ayudó a organizar la “Exposición” ante la coordinadora y supervisora<sup>152</sup> y a hacer/mejorar los juguetes que llevaron a la “Clausura” del programa por parte de este grupo, empezó a manifestar divergencias de perspectiva con la promotora.

Primero, en la sesión 16, en la que E era la única asistente después de poco más de una hora de retraso, J se dedicó a repasar un tema que ya se había tratado previamente. En varios momentos, E dio respuestas desfasadas (marcadas por flechas) a las preguntas de J.<sup>153</sup>

**Extracto 4.10 (EC16: 3-4)**

*J dice que el tema es ‘conocimiento del cuerpo’ y pregunta cómo lo entiende.*

---

<sup>152</sup> Que analizaré con detalle más adelante. Ver nota 24, para una aclaración terminológica.

<sup>153</sup> Hay que mencionar que esta sesión fue la que siguió a la de la “Exposición”. Esta actividad estuvo marcada por un desacuerdo entre J y las asistentes regulares, como detallo más abajo.

*E dice que es enseñar a los niños que vayan conociendo dónde están las partes del cuerpo y menciona varias.*

*(...)*

*J: usted dice que hay que enseñarles a los hijos las partes del cuerpo y para qué sirven, ¿cómo le dice [a su hija]?*

*E: ya sabe [refiriéndose a su hija].*

*J (dirigiéndose a Ek): ¿dónde están tus manos?*

*La niña no hace caso a J.*

*E le pregunta a su hija dónde están varias partes del cuerpo, pero la niña tampoco presta atención.*

*J pide a E que vea su Guía*

*(...).*

*J lee la tercera pregunta: “¿Sabes cuándo animar e impulsar al pequeño?*

*E comenta algo sobre el cabello de Ek [quien, según E, no se había dejado peinar], lee otra vez la pregunta y responde: “le decimos que no se pique la nariz y lo hace más”.*

*J: hay que animarlos y decirles, sí entienden, hablarles con ternura, aquí dice animar e impulsar, acá dice... [continúa leyendo la siguiente pregunta]*

*(...)*

*J lee la pregunta siguiente: “¿Sabes cuántas veces platicas con tu hijo?”*

*E: no las cuento (riendo).*

*J: ahora Ek es su mundo, todo el día está con ella, yo la he visto, no las cuenta pero ¿más o menos?*

*E: cuando tengo tiempo platico o juego con ella en la cama.*

*J repite lo que dijo E y luego comenta que para ellos [los niños] el juego es importante para conocer su cuerpo, luego lee la siguiente pregunta: “¿Sabes cuándo tu hijo juega solo?”*

*E: cuando no le hacemos caso, se va sola o busca con quién.*

*J: es lógico, lo elemental es que como mamá juegue con ella, ¿qué puede comentar de la lámina? [refiriéndose a la ilustración en la Guía]...*

En la primera respuesta desfasada, en vez de mencionar la manera como le enseñaba a su hija las partes del cuerpo (lo que J le pidió) E dijo que la niña ya sabía. Esta respuesta no era un rechazo explícito a la solicitud, pero puede interpretarse como renuencia a la misma, sobre todo porque era común que las mujeres de este grupo describieran lo que hacían con sus hijos cuando J les pedía que hicieran una “demostración” (es decir, que lo contaran en vez de hacerlo frente a las demás); en este caso, E ni siquiera describió lo que hacía con su hija. La interpretación de esta respuesta de E como renuencia se apoya también en la siguiente intervención de J, dirigida a Ek, que era un intento de confirmación de lo que acababa de decir E. En la otra respuesta desfasada, E no sólo hizo primero un comentario sobre un asunto ajeno (el cabello de Ek), sino que después no se enfocó en la pregunta de la *Guía* (cuándo animar e impulsar a los niños) sino que ejemplificó un intento contraproducente de cambiar un comportamiento de la niña. En las últimas respuestas desfasadas, E de nuevo se mostró

renuente a responder tanto a la pregunta literal (cuántas veces platica con su hija) diciendo que no las contaba (donde su risa sugiere un cierto tono irónico), lo mismo que a la reformulación de J en términos de una estimación (¿más o menos?) mediante una respuesta que no lo especificaba (“*cuando tengo tiempo platico o juego con ella*”). Esta reiterada renuencia de E ayuda a entender que al final del extracto J comentara, luego que E respondió la última pregunta de la *Guía* diciendo que su hija jugaba sola cuando no le hacían caso, con una especie de crítica indirecta (“*es lógico, es elemental que como mamá juegue con ella*”).<sup>154</sup>

En una sesión posterior, E ya no sólo se mostró renuente a responder a algunas de las preguntas de J sino que incluso empezó a sostener posturas que *desafiaban* a las de ésta. El tema era “enfermedades de los niños” (pero J había anotado otros, los cuales pretendía tratar con las mujeres que habían faltado en las anteriores); la sesión inició, de nuevo, solamente con E y alrededor de las 11:00 llegó T. Al principio, E se mostró participativa y J realizó incluso cierto despliegue de conocimiento sobre cuestiones de salud y nutrición, vinculado con su participación en el Comité de Salud:

*J: otra cosa que podemos hacer para que no se enfermen [los niños], además de lo que dije, darles cosas cítricas, frutas, nos dicen en el radio, darles mandarina, guayaba, jugos de limón y mucho de naranja, como son cítricos, ¿qué vitamina contiene la naranja?*

*E: le da diarrea [a Ek, si come naranja].*

*J: tiene vitamina C.*

*E: la guayaba sí, se come cinco y no le pasa nada.*

*J: la naranja es laxante... (EC17: 1-2)*

Sin embargo, un poco más adelante y de manera imprevista surgió una polémica entre E y J acerca de la conveniencia de dar “Gerber” a los niños, en la que fue notoria la oposición de E a aceptar los argumentos de J:

#### **Extracto 4.11 (EC17)**

*J: otra cosa muy importante para que no se enfermen los niños, hervir el agua y tapar los alimentos, más que nada higiene.*

*T: ya no quieren agua [refiriéndose a sus hijos], pura Coca [Cola].*

---

<sup>154</sup> Más adelante, en la misma sesión, hubo otros indicios de desacuerdo o divergencia por parte de E, a raíz de una diferencia de opinión entre ella y J respecto de si los asuntos relacionados con el peso y la talla eran parte del “crecimiento”, como decía J, o de “alimentación”, como sostenía E. Después de este intercambio, que se definió a favor de J por la intervención de dos asistentes regulares que se alinearon con ésta, E se mostró poco participativa y en dos ocasiones se opuso explícitamente a propuestas de J: una diciendo que se vistieran “normal” para la “Exposición”, en contra de la opinión de J, quien decía que se vistieran todas del mismo color para que dieran “presentación de grupo”, y otra cuando J le entregó el juguete que había hecho para que le hiciera algunas mejoras, preguntando “¿si no va a ir a la exposición [refiriéndose a la exposición de juguetes que se iba a hacer en el evento de Clausura del programa] para qué lo mejoro?” (EC13: 8).

J: *qué bueno que dice, y qué malo, no tenemos dinero para otra cosa pero sí para eso, daña más sus intestinos y sus nervios.*

T: *pero está muy sabrosa.*

J: *piensen, los gases y los conservadores, sí es rico pero no es bueno, tampoco les den tanta comida que tenga conservadores, a lo largo de la vida les puede dar hasta cáncer.*

E: *¿y el Gerber?*

J: *también tiene conservadores.*

E: *¿entonces por qué lo venden?*

J: *todo nos lo ponen fácil y uno por la flojera.*

E: *mi sobrina se acaba un Gerber diario.*

J *platica el caso de una concuña de su hija que le daba Gerber y Danonino al niño y éste se veía gordito, se detiene porque uno de los hijos de T la interrumpe.*

E: *los pediatras los recomiendan.*

J: *todo es bueno pero con medida, si yo le puedo dar cosas frescas a mis hijos, a ver, si me ponen el Gerber y aquí está la verdura fresca pero cruda y su tiempo está así (hace un gesto con la mano como de tronar los dedos, representando prisa) ¿qué va a hacer?*

T: *darle un Gerber o un pan.*

J: *vean, si uno piensa ‘esto le hace daño al niño’, me doy tiempo y se lo preparo, (dirigiéndose a E) ¿usted qué va a preferir?*

E (riendo): *el dinero, porque se me acaba el gas de hervir [las verduras].*

J: *pero vean que a la larga puede ahorrar porque puede enfermar y son gastos. Todo esto para no causar enfermedades. (Continúa con otro de los temas)*

Mientras T eludió la crítica de J a la costumbre de tomar refrescos (“*no tenemos dinero para otra cosa...*”) con cierto descaro (“*pero está muy sabrosa*”), E formuló varias razones para dudar del rechazo de J al Gerber (“*¿entonces por qué lo venden?*”, “*mi sobrina se acaba un Gerber diario*”, “*los pediatras los recomiendan*”). Cada una de éstas fue contra-argumentada por J, quien además elaboró un escenario hipotético en el que las limitaciones de tiempo favorecían la elección del Gerber (que T confirmó) para después cuestionarlo con base en una reflexión que induciría a optar por la preparación casera de la comida de los niños (“*si uno piensa ‘esto le hace daño...*”). Sin embargo, cuando J preguntó cuál sería la elección de E, ésta trajo a colación *otro* aspecto a considerar (el costo del gas para preparar la comida) que implícitamente seguía favoreciendo al Gerber. J volvió a contra-argumentar, pero apoyándose en la idea que E había puesto en tela de juicio antes (que comer alimentos con conservadores no es saludable) y cerró el tópico de una forma que no tomaba en cuenta la perspectiva de E (“*Todo esto para no causar enfermedades*”).

Puesto que E no tenía una actitud sistemática de oposición hacia J, me parece plausible sugerir que su desacuerdo estaba más bien relacionado con el modo de

argumentar de esta última, el cual implícitamente ponía a las mujeres en una posición no grata (“*no tenemos dinero para otra cosa pero...*”; “*y uno por la flojera*”; etc.); era contra este posicionamiento que E se rebelaba. En contraste con lo que ocurría en GE cuando había divergencia de perspectiva entre la promotora y las mujeres, en este ejemplo vemos que J trató de tener la última palabra. Por supuesto, también había la opción de responder con cierto descaro, como hizo T en este ejemplo (el cual era también, en última instancia, una manera de divergir de J) pero eso fue algo que E nunca hizo en las sesiones en que estuve presente.

Aunque sea de paso, vale la pena hacer notar la ventaja de examinar las formas de interacción entre las participantes en su vínculo con el tipo de *proyecto en la práctica* que les daba su *sentido específico* y al que *contribuían a su vez a producir y mantener*, en contraste con una estrategia de definición de categorías abstractas (por ejemplo, algo como ‘oposición entre la promotora y las mujeres’) que daría la apariencia de que en todos los grupos tales interacciones serían esencialmente las mismas, precisamente porque pasaban por alto su articulación bidireccional con el *proyecto* del que eran parte.

#### **4.2.2.2 La producción y expresión de una relación controvertida en la interacción entre las mujeres (y su mediación por la promotora)**

El *proyecto* ‘confrontación entre orientación y control’ no implicaba que la controversia se restringiera a la relación entre la promotora y las mujeres. La dualidad de significado penetraba también la relación entre las propias integrantes del grupo, dándole su carácter particular al tipo de configuración social que se constituyó en esta localidad. De hecho, como ya señalé en algunos de los análisis previos, la controversia no sólo abracaba a las integrantes (reales o formales) del grupo sino que se extendía hacia ‘afuera’, en formas que no pude detallar debido a las particularidades de mi trabajo de campo, pero que se ponían de manifiesto en la preocupación de la promotora acerca de lo que se decía sobre el programa.<sup>155</sup>

Ahora analizaré interacciones entre las integrantes del grupo que tomé como indicios de que la controversia era alimentada también por intervenciones de las mujeres dirigidas hacia sus pares. En términos generales, hubo un conjunto de intervenciones a través de las que las asistentes regulares *marcaron su diferencia* con respecto a las irregulares, bien de hecho o mediante una crítica implícita de éstas. Este tipo de

---

<sup>155</sup> Por ejemplo, en la sesión 8, poco después del inicio formal de ésta, J preguntó a Mg, mientras “pasaba lista”: “si no ha oído que haya algún mal comentario sobre el trabajo aquí” (EC8: 2). Tales comentarios eran una forma de rechazo activo del programa, pero que ocurrían *fuera* de las sesiones.

interacción fue el más frecuente a lo largo de las sesiones y se caracterizaba por la forma soterrada en que se manifestaba la controversia. Por otro lado, la divergencia entre las partes del grupo tomó una expresión más abierta, sin dejar de tener importantes aspectos implícitos, alrededor de una “Exposición de los temas” que se realizó ante la coordinadora y la supervisora. Este suceso, que resumía muchas de las características de la producción de las sesiones en este grupo, será objeto de un análisis detallado más adelante.

### Controversia y modos de diferenciación entre las mujeres

La forma más sutil en que las asistentes regulares marcaron su diferencia con respecto a las otras mujeres apareció tempranamente, en la segunda sesión, cuando dejaron a C' al margen de la actividad que realizaban hasta que ésta preguntó qué dibujaba (268-9); en otras palabras, tratándola como si no fuera parte del grupo o fuera sólo una visitante ocasional a las sesiones. Si recordamos que J tenía clasificada a C' como un “caso difícil” y lo entrelazamos con este indicio pequeño de relativa marginación en la participación en la actividad en curso, así como con los cuestionamientos de los que fue objeto por parte de J a lo largo de esa sesión, respecto de los que ninguna de las otras mujeres intervino tratando de mitigar o justificar la posición en la que fue colocada C',<sup>156</sup> en conjunto obtenemos una perspectiva más bien convergente en el sentido de un tratamiento discriminatorio hacia C' que sus pares *contribuyeron a constituir a través de su inacción*.

Otra forma en que se marcó la distinción fue a través de la propia forma de participar las asistentes regulares en las sesiones, que llevaba *implícita* una manera de diferenciarse de las irregulares. Por ejemplo, en la sesión 3, después que había ocurrido el llamado de atención de J a algunas personas que llegaron con retardo por haber saludado de mano (ver extracto 4.5), la interacción continuó con la lectura y comentario de las preguntas de la *Guía*:

#### **Extracto 4.12 (EC3: 4)**

*MC lee la siguiente pregunta (“¿Sabes qué actividades realizan los niños en la comunidad?”), hace una cara como de que no sabe qué responder o no entendió la pregunta.*

*J (dirigiéndose a MC): ¿no?, (dirigiéndose a las demás) ¿quién la apoya?, por decir, ella (señala a MC) ¿qué actividades ve que realiza su niño?*

*MC dice que corre, camina, juega y, luego de una pequeña pausa, agrega que se lava las manos.*

---

<sup>156</sup> En contraste con lo que ocurrió en GE en las ocasiones en que alguna de las mujeres fue puesta en una situación comprometedoras por las intervenciones de la promotora (ver, por ejemplo, el análisis del extracto 3.13, en el capítulo anterior).

*J dice a MC que diga todo lo que crea, que no le dé pena, que vienen a orientarse un poco. Luego pregunta quién más [quiere comentar].*

*MC dice que aprenden a convivir y que pelean también.*

*E dice que tienen relación con sus amiguitos.*

*A dice que salen a recoger basura y a plantar árboles.*

*J pregunta quién lee la siguiente.*

*MC lee otra vez (“¿Sabes qué hacer para que el niño sea seguro y fuerte?”).*

*J dice a F que opine, lee la pregunta de nuevo y le dice: “piénsele, no se ponga tensa”.*

*F dice algo pero en un tono muy bajo y no alcanzo a escuchar.*

*J pregunta a los demás qué más le pueden decir [a F].*

*A comenta que si su hijo le dice que en la escuela no pudo hacer algo y otro niño sí, ella le dice que no se desanime que él también puede hacerlo.*

*J: ¡que [el niño] tenga seguridad!*

*A dice que también hay que considerar la alimentación.*

En la interpretación de lo que ocurrió en ese momento, es importante recordar el llamado de atención con respecto al saludo de mano, en el que habían estado involucradas asistentes irregulares. En el extracto, J aprovecha el titubeo de MC al responder a la pregunta de la *Guía* para hacer un comentario que parecía dirigirse a las asistentes irregulares, cuya parte principal se formuló en plural (“vienen a orientarse un poco”). A continuación, tres de las asistentes regulares intervinieron sucesivamente comentando sobre la pregunta en cuestión (la propia MC – que ya había dado una respuesta – así como E y A), como demostrando *de hecho* que a ellas “no les daba pena”. Esta distinción de facto se complementó luego mediante la forma en que J contribuyó (aunque no fuera de manera deliberada) a través de la repetición de la pregunta y el comentario “piénsele, no se ponga tensa” a producir un ejemplo de que a F sí le ocurría eso.

Una interacción similar ocurrió en la sesión 10, sobre “llanto y balbuceo”, en la que al iniciarse formalmente el trabajo había dos asistentes regulares y dos irregulares (P y X, ninguna de las cuales había visto yo en sesiones anteriores). Después de algunas preguntas iniciales sobre la relación entre “llanto y balbuceo” y “lenguaje”, J fue leyendo partes de un texto del libro *Láminas*, preguntando qué habían entendido y comentando al respecto. En este contexto de actividad ocurrió la interacción que sigue:

#### **Extracto 4.13 (EC10: 3)**

*Después de leer otro fragmento del texto, J pregunta: “¿Sí entendieron?, ¿qué está tratando de decir?”*

*Nadie responde.*

*J: que ya identifica las voces.*

*MC: de las personas.*

*E: de quien lo está cuidando.*

*J: habla de padres y cuidadores, por ejemplo (dirigiéndose a X) su niño, ¿con quién se identifica más, con usted o con su mamá?*

*X: conmigo.*

*J: si va otra persona, ¿qué hace?*

*MC: nada más oye, pero si lo conoce, ya lo reconoce.*

*J: porque lo escucha con frecuencia... (...) por eso hay que hacerle [al niño] un juguete adecuado a su edad, que pueda captar el ruido y le sirva para sus sentidos y su desarrollo de su lenguaje, como dije ¿para qué sirve que tenga sonaja?*

*X: para que se entretenga.*

*MC: para que escuche.*

*J: decía que para saber si escucha o es mudito hay que estar al pendiente, desde el principio dijimos que hay que estar pendientes de todos sus movimientos, a veces hay niños que no hacen sonidos y gemidos, no tienen un llanto normal, hasta que comentamos con otras personas eso ahí nos damos cuenta...pero ¿por qué creen que no nos damos cuenta?*

*MC y E responden a coro: "porque no le ponemos atención".*

Dado que se trataba del 'repaso' de temas que ya se habían visto, es significativo que al principio las asistentes regulares *no* ofrecieran una respuesta a la pregunta de interpretación del texto y luego *agregaran detalles* a la que dio la propia J; esto me sugiere que era una forma en que marcaban de hecho su diferencia con las asistentes irregulares (que mostraba que éstas 'no sabían'). Después, ante la respuesta de X a la pregunta de J (para qué servía que los niños tuvieran sonaja), enfocada en el entretenimiento, MC ofreció una respuesta enfocada en la prevención pero que no era muy clara y J se encargó de precisar. Por último, la respuesta a coro a la última pregunta de J, marcaba que se trataba *de algo conocido* para las asistentes regulares. Así, de nueva cuenta, sin expresarlo abiertamente, éstas mostraban en los detalles de su manera de participar en la sesión su diferencia respecto de las mujeres que no asistían regularmente.

Otra forma en la que se marcó la diferencia de las asistentes regulares, que no ocurrió de modo frecuente, fue por medio del humor. En otras palabras, mediante las bromas las asistentes regulares mostraron que tenían una relación particular con la promotora. Arriba (nota 17) expuse un ejemplo en el que hice resaltar la manera en que una de las asistentes regulares (Mg) respondió con cierta ironía ("*nos va a bajar puntos*") a la advertencia de J de que iba a pasar a las casas de las mujeres para presionarlas a que hicieran las "láminas" que les faltaban. Esta intervención, además de manifestar una cierta forma de 'resistencia' ante la autoridad de J, también marcaba la existencia de una relación más cercana con ella.

Otra intervención del mismo tipo había ocurrido antes, en la polémica sesión 3, en la que me interesa resaltar cómo a pesar de que J armó hábilmente *un argumento en contra de una broma* de T, después de que enunció la conclusión, MC hizo *otra broma*. La interacción formaba parte de la lectura y comentario de las preguntas de la *Guía*:

**Extracto 4.14 (EC3: 4)**

*A lee la siguiente pregunta (“¿Sabes cuándo el bebé ha ganado independencia y autonomía?”) y ella misma responde: “cuando tiene uno o dos años, no, cuatro, que ya puede hacer lo que sea”.*

*J pregunta quién quiere comentar más.*

*Nadie dice nada.*

*J pide “a las que inician con sus bebés” que comenten, nombra a algunas mujeres.*

*E dice que no [es independiente] hasta los cuatro sino desde que camina y puede agarrar lo que quiere.*

*J dice que [el texto] habla de límites, vuelve a leer y pregunta quién [comenta].*

*Luego pregunta directamente a la señora A.*

*A dice que está de acuerdo con lo que dijo E, que no es hasta los cuatro sino desde antes.*

*T dice también que es desde que empieza a caminar.*

*J: sí, porque ahí nos estamos dando cuenta ¿de qué?*

*Las mujeres hacen diversos comentarios entre ellas.*

*El señor P dice: “que ya no necesitan de nosotros”.*

*J: piénsenle (pausa de algunos segundos sin que nadie hable), por ejemplo él (refiriéndose al hijo menor de T) no tiene cuatro años.*

*T dice, riendo, que ser independiente es que se vaya a trabajar.*

*J le pregunta si el niño [refiriéndose al menor de los hijos de T] puede comer solo.*

*T dice que comen solos [refiriéndose a sus dos hijos].*

*E: pueden cambiarse [de ropa].*

*J pregunta a Sx si el niño quiere que le haga todo, por ejemplo si quiere que le dé con la cuchara en la boca.*

*Sx: no.*

*J: ¿qué quiere decir eso?*

*P: que son autónomos e independientes.*

*J: dentro de su edad, ¡no es que queramos que trabajen!*

*MC: ¡es otro rollo!*

*Risas.*

Aquí J construyó un argumento para sostener, sin enunciarla explícitamente, la idea de que el logro de independencia y autonomía no era cuestión de edad sino de la capacidad de acción de los niños. Al mismo tiempo enfrentó en forma ‘seria’ el comentario humorístico de T (“*ser independiente es que se vaya a trabajar*”) mediante los ejemplos de los hijos de ésta y el de Sx, diciendo con énfasis: “*¡no es que queramos que trabajen!*”. Ante esta conclusión, el humor de la intervención de MC se basaba en que imitaba el énfasis y semánticamente continuaba el punto de la de J, pero mediante la expresión con

la que se anunciaba un conocido programa de televisión de tipo humorístico. Así, a pesar de que J había enfrentado un intento de broma de T con un argumento 'serio', su conclusión fue tomada por otra de las asistentes regulares como pretexto para una intervención humorística que produjo la risa de todos. Desde mi perspectiva, esta broma era una manera de *marcar* la relación particular que estas mujeres tenían con la promotora (sobre todo considerando el antecedente del llamado de atención por el saludo de mano).

En el conjunto de registros de las sesiones de este grupo, sólo encontré un ejemplo en el que una de las asistentes regulares hizo un comentario crítico *explícito* sobre algunas de las asistentes irregulares (que no estaban presentes en ese momento). A pesar de que no obtuve información adicional para examinar con detalle la manera como las asistentes regulares pensaban sobre su relación con las irregulares, me parece que la baja frecuencia del tipo de interacción que ahora voy a ejemplificar concuerda con el carácter más bien soterrado de la manera como se expresaba la controversia entre las propias mujeres dentro de este grupo. La interacción en cuestión ocurrió en la sesión 6, cuyo tema era "motricidad", casi al final de la misma y con la presencia únicamente de asistentes regulares. Durante la sesión se había combinado la lectura y comentario sobre un texto del libro *Láminas*, con diversos intentos de "demostraciones" con los niños y sus madres. Luego del último de éstos, que se había realizado en el patio de la casa, la interacción continuó como sigue:

**Extracto 4.15 (EC6: 6)**

*J: como les digo, traten de estimularlos, no obligarlos, pero que hagan cosas así para que tengan seguridad, luego hay niños que van al kinder y no tienen fuerza, les voy a dejar una tarea relacionada.*

*Mg dice que a la señora F y a su hijo les hace mucha falta, porque el niño tartamudea mucho.*

*J: yo le he dicho, pero ya ven, por eso hay que visitarlas.*

*Mg dice que también a la señora R, que tiene hijos más grandes que Rb [su propio hijo].*

*J: lo que se comente en la sesión, que se quede aquí..., nos damos cuenta de eso pero ¿cómo le vamos a hacer para que las señoras se den cuenta que les hace falta orientación, que no los atienden o no se ponen a jugar con ellos? ... (continúa comentando cómo contribuir a mejorar la pronunciación de las palabras en los niños).*

Aunque las intervenciones de Mg eran claramente diferentes de los comentarios críticos de J dirigía en ocasiones a algunas de las mujeres, es probable que hayan contribuido a construir (y a expresar), junto con interacciones como las que analicé en los

extractos anteriores, *un sentido de lo que las hacía diferentes de las asistentes irregulares*. Vale la pena hacer notar la preocupación expresada por J de que no se fueran a divulgar esos comentarios (“*lo que se comente en la sesión...*”), lo cual es un indicio de que su contenido no era intrascendente sino que podía ser objeto de conflicto.

Por otro lado, ocurrieron algunas intervenciones de las asistentes regulares que si bien tenían la forma de una crítica explícita hacia la propia hablante (‘autocrítica’), parecían estar dirigidas hacia las asistentes irregulares presentes en la sesión (es decir, ser lo que en términos coloquiales llamamos ‘indirectas’). Estas fueron las expresiones más ‘abiertas’ de controversia entre las mujeres, las cuales, por su propia naturaleza, tenían probablemente más bien una función de contribuir a constituir un ‘nosotras’ por parte de las asistentes regulares, más que pretender, como lo hacía J, “señalar los errores” de las otras mujeres con la finalidad de justificar determinado tipo de “orientación”.

La sesión en que ocurrieron este tipo de intervenciones fue la 12, en la que estuvieron presentes tres de las asistentes regulares y dos de las irregulares (S, a quien no había visto en las sesiones anteriores, y C’). Antes de que llegaran las mujeres, J me había comentado que aunque asistían regularmente cinco o seis personas, tenía 18 en su lista y a todas les iban a dar su “reconocimiento” (una constancia de asistencia al curso) y que las asistentes regulares se habían quejado con ella de por qué les iban a dar a las personas que no venían. Me parece importante subrayar cómo una política institucional, que ponía el énfasis en el número formal de “padres atendidos” por el programa y no en los participantes regulares en las sesiones, contribuyó a acendrar la división del grupo en esta localidad. Ahora bien, con excepción de estas intervenciones de la sesión 12, no noté que este suceso diera lugar a conflicto en la interacción entre las mujeres; más bien el desacuerdo se manifestó en la relación entre las asistentes regulares y la promotora, como mostraré adelante.

La interacción que voy a analizar ocurrió casi al final de la sesión, una vez que ya estaban presentes las dos asistentes irregulares (S había llegado al principio pero C’ lo había hecho con retardo). A lo largo de la sesión, S había intervenido sólo en cuatro ocasiones, respondiendo a preguntas directas de J, y C’ en una sola, también en respuesta a una pregunta directa de J. Los temas eran “noción de espacio y de cantidad” y el trabajo había consistido en una combinación de “demostraciones” con los niños, lectura y comentario de un texto del libro *Láminas*, preguntas de J sobre la relación entre esos temas y otros, y sobre la manera como las mujeres “estimulaban” a sus hijos para

que “tuvieran esas nociones”. En cierto momento J preguntó al hijo mayor de C’ (de alrededor de tres años) cuántos colores tenía en su ropa; el niño no respondió nada y sólo se había acercado a su mamá. La interacción continuó de la manera siguiente:

**Extracto 4.16 (EC12: 5)**

*J: les da pena, poco a poco con palitos podemos enseñarles... ¿Algún comentario?*

*Nadie dice nada.*

*J: ¿sí le entendieron o no?*

*A dice que sí entendió.*

*J: se trata de que lo hagan.*

*A: no hacemos nada ni aprendemos nada.*

*J: si nada más venimos a sentarnos, no apoyamos a nuestros hijos.*

*J (a C’): ¿sí le entiende?*

*C’: casi*

*J: ¿señora T?*

*T sólo asiente con la cabeza.*

*Luego J pregunta si trajeron sus láminas [“tarea”] y pide a E que escriba el resumen. Mientras E lo hace y T pega un dibujo en la pared, J hace algunas preguntas y sugerencias a S sobre cómo “estimular” a su hija; con la hija de E, a quien tiene cargada, demuestra cómo podría hacer algunos “ejercicios” de las piernas “para que tenga sensibilidad”.*

*A dice que eso le hizo falta hacer, que su hija caminó hasta los dos años.*

*J: eso entra en pautas y prácticas de crianza.*

*T: hay cosas que uno no sabe, uno dice que sabe pero es una inútil.*

*A: cuando se enferman, sentimos feo si nos dicen ‘hágale así y así’.*

*J: le decía al psicólogo [refiriéndose a mí] que hay personas que luego dicen ‘¡qué se mete!’... (dice algo más sobre esto y luego deriva hacia la importancia de saber inyectar o la conveniencia de usar tés para algunas enfermedades).*

Las intervenciones de A y T (marcadas por flechas) se insertaron en el terreno que J había preparado con sus preguntas o comentarios a C’ y S. En ningún otro momento observado las asistentes regulares hicieron comentarios de este tipo. Lo que llama la atención es la dureza de los señalamientos (“no hacemos nada ni aprendemos nada”; “uno dice que sabe pero es una inútil”), los cuales ocurrieron luego de que tanto A como T habían confirmado que sí habían entendido. Esta combinación de una confirmación de la comprensión seguida por una ‘autocrítica’ fuerte es la que me llevó a interpretarlas como ‘indirectas’. Por último, en cada caso, J remachó esos comentarios con uno propio (“si nada más venimos a sentarnos...”; “hay personas que luego dicen...”).

Ahora me enfocaré en dos desacuerdos que surgieron entre las asistentes regulares y J. El primero es el que ya referí sobre la entrega de los “reconocimientos”. El

segundo es el que se suscitó respecto de la “Exposición”<sup>157</sup> ante la coordinadora y supervisora. En ningún caso se trataba de un conflicto o controversia *directos* entre las asistentes regulares y las irregulares, pero sus motivos tenían que ver precisamente con la visión de las primeras respecto de los derechos y responsabilidades de las segundas. Como podría anticiparse, los desacuerdos se entrelazaron en determinado momento, pero los presentaré por separado para resaltar los detalles específicos de cada uno de ellos.

### Entrega de “reconocimientos”

Como ya dije, en la sesión 12 supe del desacuerdo por la entrega de “reconocimientos”, a través de J. Después tuve oportunidad de presenciar intercambios sobre este asunto entre J y las asistentes regulares. Por ejemplo, en la sesión 17, J insistió en que no faltaran a las próximas dos sesiones y anunció que el martes siguiente entregaría los reconocimientos. E y C le preguntaron si iba a “dar a todas” (es decir, aún a las asistentes irregulares). J dijo que “ya los tenía” (es decir ya estaban hechos) y que esa ocasión podría aprovecharse para que “las demás” vieran que ellas (las regulares) “*habían aprendido más y les iba a ayudar más*” (EC17: 8).

Es importante señalar que ante el desacuerdo de las asistentes regulares, J propuso una manera en que el acontecimiento de la entrega de “reconocimientos” podría convertirse en una *oportunidad para hacer notar la diferencia entre las dos partes del grupo*. De esta manera, J parecía tratar de satisfacer tanto el criterio formal de la institución de reconocer a todas las personas inscritas, al margen de su participación, y el desacuerdo de las asistentes regulares de que se entregara “reconocimiento” a quienes habían asistido poco o nada, convirtiendo esa ocasión en un encuentro en el que se manifestara una diferencia a favor de las asistentes regulares (pero sin especificar cómo se haría).

J concretó su idea, en la sesión 18, en una serie “demostraciones” y discursos que pidió que realizaran las mujeres, mediante los cuales intentó que se manifestaran diferencias en dos sentidos: *lo que podían hacer los hijos de las mujeres* de las dos partes del grupo y *lo que habían conseguido las mujeres* que sí habían asistido a lo largo del curso. De esta forma, ese encuentro social tomó una forma particular que fue una

---

<sup>157</sup> Para evitar confusiones, siempre escribo “Exposición” (con mayúscula) para referirme a la sesión especial en que las mujeres tuvieron que “exponer los temas” que habían revisado, en presencia de la coordinadora y la supervisora. En EC también se denominaba “exponer” a la explicación verbal que las mujeres hacían, frente a sus pares, de los dibujos que J les dejaba “de tarea”. De hecho, en la “Exposición” esos dos sentidos (“exponer los temas” y “exponer las láminas”) estaban combinados, en la medida en que el producto principal del trabajo sobre los temas eran las “láminas” que las mujeres elaboraban como “tarea” para cada uno de ellos y que J vigilaba celosamente que entregaran, como se verá adelante.

combinación de algunas de las actividades que se realizaban en las sesiones ordinarias, junto con los discursos que se acostumbra en las clausuras de diversos eventos, la entrega propiamente dicha de los “reconocimientos” e incluso, como se verá, algunos comentarios sobre el futuro eventual del programa y la participación de las mujeres en él.

En general, las “demostraciones” (organizadas bajo el rubro “destrezas y habilidades en el juego”, que no era propiamente uno de los temas del programa pero se había derivado de ahí) *no* permitieron mostrar (como muestro en el extracto que sigue) que los hijos de las asistentes regulares eran más competentes que los de las otras mujeres, a pesar de que J fue *más exigente* con sus demandas a los hijos de éstas. En consecuencia, este evento terminó convirtiéndose más bien en la oportunidad para que J enunciara, en colaboración con las asistentes regulares, las ventajas supuestas de haber participado en el programa. De las asistentes irregulares, sólo una intervino en formas que indicaban que se alineaba con lo que decían J y las asistentes regulares. En la interacción siguiente pueden observarse algunas de estas características (Y y P eran dos de las asistentes irregulares):

**Extracto 4.17 (EC18: 3)**

*J: las habilidades son el manejo que le van a dar [los niños] a los objetos, no todos tienen las mismas, por ejemplo, si pongo a S [la hija de P] y a A [el hijo de C, la promotora de Progresía] a hacer algo uno va a hacerlo primero, ahí vemos las habilidades que tienen, ¿otra cosa?, veo a Ek [la hija de E] que ve la lámina de conocimiento del cuerpo, unos niños aprenden más rápido a conocer su cuerpo y otros tardan más.*

*C: en habilidades entra el esfuerzo de las madres porque depende de nosotras que luego lo haga, si le digo que recoja sus juguetes ya lo hace rápido, otros no lo hacen porque uno no lo está...*

*J (interrumpiendo): estimulando y no le enseña a ser ordenados desde el principio.*

*C dice algo que no escucho.*

*J: qué bueno que tiene eso, si en el juego son ordenados ¿cómo van a ser en la vida?*

*Y: responsables*

*(...)*

*J dice que va a pasar C con su hijo a hacer una demostración de seriación. C dice que lo hace desde su lugar [es decir, donde están sentados ella y su hijo, en vez de pasar al frente]. Luego le dice a su hijo, respecto de un conjunto de carritos, “acomódalos del más grande al más pequeño”. El niño los acomoda paralelamente [como cuando están estacionados ‘en batería’] pero no siguiendo una secuencia según tamaño. C le dice que así no van.*

*J pregunta al niño quién los hizo.*

*El niño responde que él.*

*J le pregunta que para él cuál es el más grande.*

*El niño selecciona uno correctamente.*

*J le pregunta cuál sigue y cuál es el más grande.*

*El niño toma otro [equivocado] y tanto J como C dicen que ese no es.  
J dice que va a pasar P con S para demostrar el conocimiento de su cuerpo.  
La señora y la niña pasan al frente. P le pregunta sucesivamente dónde están sus ojos, nariz, boca, dientes, lengua, panza, ombligo, manos, oídos, pies y rodillas; con excepción del ombligo, la niña señala o muestra correctamente la parte correspondiente.*

*J (dirigiéndose a P): ¡sígale!, faltan muchas cosas.*

*P pregunta ahora dónde está el pelo, la cabeza, los dedos, cuántos dedos tiene, dónde están las piernas, los dedos de los pies y para qué sirve la boca; en todos los casos la niña responde correctamente.*

*J (a la niña): las uñas*

*La niña las enseña.*

*J (a las señoras): ¿qué más le falta enseñar?*

*E: el cuello, los hombros.*

*J: lo que no sepa hay que ir enseñando.*

*Luego pregunta a la niña por otras partes del cuerpo, en una de las cuales se equivoca la niña, y reitera que hay que enseñarles desde pequeños y decirles para qué sirven.*

En esta interacción sólo quiero hacer notar dos cosas. En primer lugar, J enunció en forma general la cuestión de las diferencias de habilidad en los niños (y C agregó la importancia del esfuerzo de las madres), como una especie de preámbulo para las “demostraciones” que siguieron, así como la relación entre lo que se enseña al niño de pequeño (en este caso a ser ordenado) y su consecuencia supuesta en la vida adulta, donde Y se alineó ofreciendo la respuesta: ser responsable. En segundo lugar, durante las “demostraciones”, fue clara la diferencia en la exigencia de J hacia el hijo de C (asistente regular) y la hija de P (una mujer que sólo vi en la sesión 10), su falta de reconocimiento de lo que la niña sabía y su insistencia (tratando de involucrar a otras mujeres) en qué partes del cuerpo faltaban de mencionar, hasta que la niña cometió un segundo error, que al parecer le sirvió como base para concluir diciendo que había que enseñar lo que no supieran. Esta secuencia ilustra claramente, como lo señalé en los capítulos anteriores, lo imprevisible del curso que tomaban las interacciones, que a veces no sólo era distinto sino *contrario* a las intenciones de las promotoras; las intervenciones de J parecen un intento de enfrentar las consecuencias inesperadas de la “demostración” con la hija de P, las cuales no concordaban con su intención de demostrar una ventaja a favor de los hijos de las asistentes regulares.

Más adelante, J ensayó lo que parecía ser otra vía para mostrar la diferencia entre las asistentes regulares y las que no lo eran, esta vez con relativo éxito: Preguntó a X (otra de las irregulares) qué hacía “*para brindar cariño, atención, todo*” a su hijo. X respondió “*le hablo con cariño, le doy de comer, le lavo las manos y comiendo lo*

*apapacho*". J preguntó qué más debía hacer para quererlo. Tres de las irregulares (Y, P, C') ofrecieron respuestas ("*cuidarlo*", "*ponerles atención*", "*quererlo mucho*") que J no aceptó, diciendo "*aparte*" o "*aparte de eso*", hasta que E dijo: "*llevarlos a revisión médica*", respuesta que recibió la confirmación de J: "*si los llevamos al médico los estamos queriendo*" (EC18: 4). Si bien esto no quería decir que X no llevara a sus hijos al médico, por lo menos en ese momento fue algo que ninguna de las asistentes irregulares identificó como una forma de querer a sus hijos y tuvo que ser enunciado por una de las regulares (E). Aunque esta interacción por sí sola parece relativamente intrascendente, en el contexto del papel que J pretendía darle al encuentro, resulta significativa como una manera de diferenciar a las integrantes del grupo.

Otra característica interesante de la interacción que ocurrió en esa sesión tiene que ver con las 'revelaciones' que hicieron dos de las asistentes regulares (C y T) y una de las irregulares (Y). La primera dijo que su hijo era berrinchudo y por más que le decía no lo hacía entender, preguntó a J qué podía hacer y cuáles eran sus posibilidades (EC18: 5). La segunda dijo que cuando empezó a ir al curso era muy gritona y a su hijo mayor lo maltrataba mucho, pero poco a poco se dio cuenta que no debía ser así y ahora lo pensaba más, a su hijo menor le gritaba pero no le pegaba y al mayor le hablaba y entendía más (EC18: 7). La señora Y dijo que no había ido por falta de tiempo, pero que había aprendido a dar apoyo y cariño a sus hijos, a jugar con ellos y a no golpearlos, pero también señaló que: "*luego dejaba que entre hermanos se tocan sus partes, pero me di cuenta, mejor que jueguen separados*" y que su esposo tomaba mucho y trataba mal a los niños: pidió que a su esposo "le dieran una plática". Estas 'revelaciones' resultan un tanto paradójicas, a la luz de la función que J pretendía dar al encuentro, puesto que ponían en duda el supuesto de que las asistentes regulares "habían aprendido más". Con todo, J no dejó de enunciar tal supuesto en el comentario que cito a continuación, el cual surgió luego de que se había leído un texto del rotafolio donde se señalaba la finalidad de la educación inicial:

*J: sin ustedes los niños no van a ser nadie, ¿por qué leemos esto?, porque se acaba una etapa, para que se den cuenta de lo que se llevaron las que vinieron para fortalecer su tarea de ser mamás, o como parejas... algunos dicen 'es mi vida, no te metas', pero digo que hay que tratar de entender y que digan 'tenía razón', que no se quede aquí, si antes fallamos ya no seguirlo haciendo con los chicos, o las mamás jóvenes, que les quede algo de la experiencia de las mamás [mayores] o sus errores, que no caigan en lo mismo. (EC18: 6)*

Ahora bien, por más que J pretendiera marcar una diferencia entre las asistentes regulares y las irregulares, no podía prescindir de éstas, sobre todo porque en ese momento ella sabía (como me lo había comentado en una sesión previa) que el programa continuaría en EC en el ciclo siguiente. Esto introducía una tensión en su forma de relacionarse con quienes no habían asistido regularmente, puesto que por un lado intentaba demostrar su desventaja en comparación con las asistentes regulares, pero por otro eran las integrantes potenciales del grupo que tendría que formar en el ciclo siguiente. Esto puede ayudar a entender que J adoptara una actitud condescendiente hacia la ‘revelación’ de Y diciendo: “*hay que comprender a la compañera, a veces no se puede entenderse [sic] con la pareja, que sí la apoyaran, hay el riesgo de que los niños ya no quieran llegar a la casa, hay que tratar de prevenir*” (Ibíd.: 8), así como lo que dijo precisamente antes de empezar con la entrega de los “reconocimientos”:

*J: voy a entregar los reconocimientos, les va a servir para que digan ‘le voy a echar más ganas’, el papel les va a recordar...*

*T (interrumpiendo): cada quien decide si quiere cambiar.*

*J: no sé si quieren que me siga quedando [como promotora]*

*Ninguna de las asistentes irregulares respondió explícitamente a la pregunta; una preguntó quiénes podían venir y otra preguntó si J iba a hacer una reunión para decidir. (EC18: 8)*

En suma, aunque esta sesión especial se desarrolló de una forma muy diferente a lo que J había previsto – en buena medida incluso contraria a su intención de demostrar una gran diferencia entre las dos partes del grupo –, muestra claramente el papel mediador que jugaba la promotora en la producción de una relación de controversia o incluso de antagonismo entre las integrantes de este grupo, al mismo tiempo que el carácter ambivalente de la relación que mantenía con las asistentes irregulares, a quienes por un lado criticaba y por otro necesitaba como integrantes de un nuevo grupo y legitimadoras de su continuación como promotora.

### La “Exposición”

En cuanto al segundo desacuerdo entre J y las asistentes regulares, el relacionado con la “Exposición” ante la coordinadora y la supervisora, es importante señalar primero que no averigüé cómo había surgido esta idea, pero todo apuntaba a que se trataba de una iniciativa de J, pues en ninguna de las otras localidades hubo algo parecido. Desde la sesión 6, J pidió a las mujeres, pero de paso y sin especificarlo, que fueran “*repasando su Guía*” porque iban a hacer “*no [un] examen sino un pequeño cuestionario*” (EC6: 1) y

llevaran su libreta para que cuando les hicieran su cuestionario lo respondieran. En las sesiones siguientes no volvió a surgir el asunto del “cuestionario”, pero en la 10 J dijo, nuevamente de paso y sin especificar: “*Otra cosa importante es que hagan sus láminas, si no pueden en casa, aquí, acuérdense que se van a exponer*” (EC10: 4).<sup>158</sup> En la 13, J reiteró que las mujeres iban a tener que “exponer sus láminas”, pero en esta ocasión se enfrentó con el desacuerdo explícito de las mujeres:

**Extracto 4.18 (EC13: 7)**

*J: ...porque tenemos láminas y alguna va a pasar a exponer.*

*Alguien dice que expongan las que no vienen.*

*J: ojalá estén las que no vienen el día de la exposición.*

*T: que venga N [la supervisora] y pregunte a las que no vienen*

*J: ahorita tienen mucho trabajo...le pueden decir.*

Este desacuerdo se *entretrejía* con el surgido en la sesión anterior por el anuncio que J había hecho respecto de la entrega de “reconocimientos”. Aunque aparentemente J tomó en cuenta el desacuerdo de las mujeres, diciendo que podían comentarlo a la supervisora, en la conversación que siguió no lo retomó y tanto ella como las mujeres se enfocaron en otras cuestiones, como la manera en que deberían vestir, la hora en que tendrían que salir (si no se hacía ahí), el arreglo de los niños, etc. Por otro lado, el intercambio también permite resaltar el papel que jugaron en la “Exposición” las “láminas” que las mujeres realizaban como “tarea”, que J conservaba y en esa ocasión usó como un apoyo fundamental.

Durante las sesiones 13 y 14, J hizo, sin enunciarlo explícitamente, ‘repasos’ sobre los temas anteriores; en una incluso trató de que se reconstruyeran cronológicamente desde el principio del curso. Como esas sesiones seguían teniendo un tema asignado, en ocasiones había confusiones de las mujeres sobre de qué estaban hablando o cuál era el tema sobre el que trabajaban. En varios casos, los ‘repasos’ consistieron en volver a leer y comentar las preguntas de la *Guía*. Esto hizo que las sesiones, de por sí complejas en su estructura debido al trabajo concurrente con los niños y las mujeres, tuvieran en ocasiones un carácter laberíntico, a lo que contribuyó la insistencia de J de que las mujeres elaboraran juguetes para la “Exposición” y supieran especificar “qué áreas estimulaban”, así como la preocupación por lograr algunos acuerdos organizativos

---

<sup>158</sup> Es posible que la “Exposición” haya sido una idea de J a través de la que intentaba, sobre todo, inducir una mayor participación de las asistentes irregulares mediante un evento en el que representantes oficiales del programa podían atestiguar el trabajo del grupo, al mismo tiempo que *legitimaba* su labor como promotora ante ellas. De cualquier manera, las “láminas” de las mujeres jugaron un papel central en este acontecimiento, ya que fueron el medio a través del que se organizó la actividad, así como la ‘prueba’ material del trabajo del grupo ante la coordinadora y la supervisora. Este evento no debe confundirse con la clausura oficial.

mínimos al respecto (quién expondría qué temas, en qué secuencia lo harían, a qué hora deberían llegar a su casa las mujeres para hacer los preparativos correspondientes, etc.).

Aunque en una sesión anterior se acordó la distribución de los temas entre las mujeres, así como llegar a las 9:00 para ayudar a J en la organización del espacio y las “láminas”, el día de la “Exposición” (sesión 15) E llegó a las 9:56 y Mg a las 10:27. Por ello, la tarea tuvo que organizarse sobre la marcha; J hizo ciertos preparativos junto con E: decidir la secuencia de los temas, la inclusión de unos en otros, la elección y agrupación de los dibujos correspondientes, etc.<sup>159</sup> Concluidos los preparativos, y una vez que habían llegado ya varias de las asistentes regulares (pero no todas), J intentó planear una secuencia de “exposiciones” individuales de los temas, pero lo que hizo fue inducir que se iniciaran, aunque aún no llegaban las invitadas. J guió las “exposiciones” mediante preguntas y comentarios y marcó las transiciones entre temas; se habían “expuesto” ya varios de ellos cuando llegaron la coordinadora y la supervisora. Sólo se hizo una breve pausa para los saludos y se continuó con las “exposiciones”.

A partir de este punto ocurrió que, aunque alguna de las mujeres era nombrada por J para “exponer un tema”, éste se desarrollaba en colaboración (entre dos o más mujeres, y J). Las “exposiciones” hicieron énfasis en los aspectos pragmáticos de los temas (las sugerencias de cosas que debían o no hacerse). En las intervenciones de J apareció con frecuencia el término “estimulación”, como categoría aplicable a todos los casos. Cuando concluyeron las “exposiciones”, J pidió a las mujeres que habían hecho juguetes que los presentaran. Hizo énfasis en que señalaran a qué “áreas” servían, lo que provocó problemas para las mujeres. Al final, J pidió a E que diera una “demostración” de cómo le enseñaba a su hija; E enunció (en vez de mostrar) diversas cosas que hacía con la niña.

A continuación presentaré tres fragmentos de la “Exposición”, que ilustran lo que señalé en el párrafo anterior. El primero es previo a la llegada de la coordinadora y la supervisora y los otros dos, posteriores a ella; los dos primeros ejemplifican la manera como se hizo la “exposición de un tema” y el último la forma como dos asistentes

---

<sup>159</sup> En términos de organización espacial, el resultado fue que las paredes libres del cuarto anexo quedaron tapizadas con las “láminas” que J y E habían seleccionado según los temas; los dibujos se agruparon y formaban conjuntos de diverso número, de acuerdo con la cantidad de los mismos que las mujeres habían realizado. En dos paredes J había pegado sendos “periódicos murales” que se habían elaborado también por el grupo, pero nunca se usaron (es decir, no se pegaron en algún lugar en el que pudieran verlos otras personas de la comunidad). En una pequeña mesa de plástico al centro del cuarto se colocaron los juguetes que las mujeres habían elaborado, de los que tendrían que decir las “áreas” del desarrollo que contribuían a “estimular”.

regulares explicaron la función de los juguetes que habían hecho a sus hijos (X es la única asistente irregular que asistió a la “Exposición”):

#### **Extracto 4.19 (EC15)**

##### **(A)**

*J: ¿quién expone valores y disciplina?, todo lo que es.*

*X: enseñarles a valorar las cosas.*

*J: todo lo relacionado con valores.*

*C (señalando uno de los dibujos]: aquí el niño valora lo que hay alrededor, un árbol, o respetando, o aquí valoriza el campo...*

*J (interrumpiendo): su medio ambiente.*

*C: ...no destrozar los árboles, la basura ponerla en su lugar, los niños hay que apoyar que valoricen lo que les rodea alrededor [sic], que tengan valores de todo.*

*J: es muy importante enseñar a los niños a valorar el medio ambiente porque así se van a valorar ellos.*

*C: respetar lo que hay en casa, a los mayores, valorar es todo, afuera y adentro [de la casa].*

*J: todo, lo que es la familia, el medio ambiente, todo, si ven un árbol ¿qué hacen?*

*A: se suben, lo destrozan.*

*C: cortan las flores de los árboles.*

*J: en las plantas de la escuela ya no hay nada.*

*X: no se dan cuenta que es por su bien.*

##### **(B)**

*E: imitación y reglas, aquí el niño ve lo que hacen papá y mamá y el niño lo imita, son juegos simbólicos, los niños juegan solos imitando, en reglas hay reglas que imponer, cosas que no se deben hacer, reglas que debemos imponerles.*

*A: tener cuidado porque nos imitan en todo.*

*J: como cuando vimos sexualidad, ahí entra, los niños imitan a uno en cosas, hay que estar atentos.*

*A: para que nos imiten en lo sano.*

*J: ahí los perjudicamos, todo a su tiempo.*

*X: a su niñez.*

*J: niños de cinco años ya tienen una maduración que no es adecuada.*

*X: les dan mucha libertad.*

*J: los niños son lo primordial, no son animales, los pequeños son un valor muy importante, el programa dice que los primeros cuatro años hacen la vida, vamos a ser padres todo la vida aunque estén grandes, es un segmento de la vida.*

*A: hay que estar con ellos.*

*J: según su vida, hay que estimularlos...*

##### **(C)**

*Mg: hice este carro, a todos los niños les llama la atención, los colores, igual su juguete que hacemos con nuestros niños, uno comprado lo avientan y lo descomponen, pero el otro lo cuida más y lo valora más, una niña una muñeca de trapo la quiere más porque vio cómo la hicieron y el trabajo que costó.*

*J: aparte de que le llama la atención, ¿en qué áreas le ayuda, de su cuerpo?*

*Mg: no sé, ya se me fue...*

*J. en su motricidad, en sus reflejos, si lleva el carro le ayuda en sus movimientos, ¿quién sigue?*

*E: yo le hice una muñeca, los niños ven cómo uno lo hace y lo aprecian más, si se destruye se vuelve a hacer, le ayuda a su motricidad, a mover sus ojos, sus manos, lo puede abrazar, imita a la mamá.*

*J: imita a la mamá y le ayuda a sus movimientos y a conocer las partes del cuerpo...*

Para precisar y complementar lo que señalé arriba en general sobre el desarrollo de la “Exposición”, quisiera resaltar algunos detalles que me parecen significativos del extracto:

a) en los dos primeros fragmentos se ve que C y E se refirieron primero a los dibujos, mencionando su interpretación de lo que ahí se representaba, y luego refirieron otros aspectos del tema: ideas generales o categorizaciones, enunciados con forma de ‘hechos’ y sugerencias;

b) bien en una misma intervención o a lo largo de una serie de ellas, el modo como se abordaba un tema consistía en la acumulación de esa diversidad de aspectos sobre uno o más tópicos (interpretaciones de un dibujo, ideas generales o categorizaciones, etc.), sin desarrollarlos con detalle o sin hacer explícitos sus vínculos (muchas veces éstos se resumían en la fórmula verbal “entra en”, como en la primera intervención de J en el fragmento B: “*como cuando vimos sexualidad, ahí entra [la imitación]*”);

c) esta forma de elaboración de los temas se realizó principalmente en colaboración, entre una o varias de las mujeres y la promotora (incluida la asistente irregular, X, quien se mostró participativa y alineada con J y las demás mujeres);

d) es notorio que se hizo una agrupación idiosincrásica, pero no arbitraria, de ciertos temas (aquí, por ejemplo, “valores y disciplina” e “imitación y reglas”);

e) aunque J conducía la “exposición de los temas”, sus intervenciones dependían de las de las mujeres: reformulaba lo que decían, lo ampliaba o lo precisaba;

f) cuando las mujeres tuvieron dificultades para responder a las preguntas de las “áreas que estimulaban” los juguetes que habían hecho, se apoyaron en las intervenciones previas de alguna de sus compañeras o de la promotora, aunque no se ajustara muy bien a su caso (como aquí, cuando E dijo de la muñeca: “*los niños ven cómo uno lo hace y lo aprecian más*”).

Aunque la “Exposición” fue motivo de desacuerdo entre J y las asistentes regulares, en el momento de su realización *no hubo indicios de él* e incluso la única

asistente irregular que estuvo presente se mostró participativa y alineada con el resto de las participantes. Pero la “Exposición” resumía muchas de las características del *proyecto en la práctica* que emergió en esta localidad. Estuvo marcada por la *controversia* a lo largo de varias sesiones previas en cuanto a quiénes deberían realizarla, por cierta *rigidez* (la insistencia de que se explicara qué “áreas” estimulaban los juguetes) y por el *poder* relativamente autoritario de J. Hizo evidente, a través de la ausencia de las asistentes irregulares y las quejas de las regulares, la *diferenciación* interna del grupo, pero también mostró que, bajo esta circunstancia, las mujeres *colaboraban* (entre ellas y junto con J) para enfrentar las demandas de una actividad que todas veían como complicada y ante la cual estaban comprometidas a mostrar lo que habían aprendido, recurriendo a los dibujos que J dejaba de “tarea” y presionaba para que le entregaran.

Ahora es posible proponer el vínculo posible entre la “Exposición” y la entrega de los “reconocimientos”. Aunque durante la realización de la primera no hubo indicios de controversia, no sólo de parte de las mujeres sino tampoco de J (quien no realizó ninguna crítica abierta ni llamados de atención directos, etc.), me parece que no fue casual que en las sesiones que siguieron, incluida la de entrega de los “reconocimientos”, fuera muy baja la presencia de las asistentes regulares: una sola en la 16, tres en la 17 y la 18.<sup>160</sup> Al parecer la entrega de reconocimientos era una manera en que se ‘borraba’ la distinción que J había contribuido a marcar de diversas maneras a lo largo del curso, dejando además a las asistentes regulares en la posición de haber sido ‘obligadas’ (injustamente) a hacerse cargo de la “Exposición”. Tal vez esto ayuda a aclarar la actitud más activa de desacuerdo hacia J por parte de E (que ya expuse arriba), así como el intento de J de usar la última sesión como una oportunidad para mostrar que las asistentes regulares había aprendido más. Lo que se ve es que la controversia no se suavizó al paso del tiempo sino que *estuvo presente hasta la última sesión* de ese ciclo.

#### **4.2.3 La construcción de espacios tópicos en las sesiones**

En EC, la construcción de espacios tópicos tenía particularidades que contrastaban con las de los dos grupos “urbanos”; en términos generales, se trataba de un tipo de coherencia que no estaba relacionada ni con el ‘manejo de información’ (como en EC) ni con ‘ser amigas – aprender – divertirse’ (como en GE), sino que consistía en la aglutinación de un conjunto heterogéneo de tópicos, inducida tanto por las preguntas de J como por las intervenciones espontáneas de las mujeres. En los capítulos anteriores

---

<sup>160</sup> Contra cinco asistentes irregulares en la última.

presenté evidencia de que la suposición de que en las sesiones se abordaba *un* tema, era sólo una ficción útil en términos organizativos, pero que no correspondía con lo que efectivamente se construía como espacios tópicos a través de la interacción.

#### 4.2.3.1 El predominio del deslizamiento tópico

En EC, lo característico de este proceso fue que el tema era punto de partida, debido a circunstancias muy diversas (entre las que destacaba la dificultad de los contenidos y la inexperiencia de J), para el deslizamiento (más o menos grande, pero generalmente de corta duración) hacia una multitud de tópicos heterogéneos. Esta particularidad producía, en contraste con lo que ocurría en los otros grupos, una impresión de ‘desorden’, pero si se analizaba con más detenimiento, se descubría ahí la lógica específica de la manera como en este grupo se establecía la relación con los contenidos del programa, en el marco de la controversia que atravesaba todo el proceso.

Primero presentaré un fragmento largo que considero representativo de la manera en que el abordaje del tema implicaba deslizamientos tópicos en diversas direcciones, que contribuían a darle a la interacción una apariencia de cierto ‘desorden’. El fragmento es de la sesión 9, sobre “razonamiento”, y corresponde al inicio formal de la misma, momento en el que sólo estaban presentes dos de las asistentes regulares (MC y A; en este caso, E es la hija pequeña de la primera, pues la señora E no había llegado):

##### **Extracto 4.20 (EC9: 1-2)**

*J pregunta qué es para ellas el razonamiento.*

*A dice que el movimiento con las manos, pies y con todo el cuerpo.*

*J: aparte de todo eso, ¿qué más usamos?, está dentro de nuestro cuerpo...*

*MC (en voz un poco baja): ¿razonamos?*

*J: sí, no le dé pena, pensamos, como técnica, ustedes (dirigiéndose a A e I), ¿cómo puede jugar con su niña para sensibilizarla?, ¿ya camina? (A responde que no), para que camine.*

*A dice que con una silla para que se sostenga de ella.*

*J va por una silla de plástico al cuarto anexo y la pone en el centro de la cocina.*

*A acerca a la niña para que se sostenga de la silla, pero la niña se opone. A dice que ayer se la asustaron porque se había caído mientras la hacían caminar. A trata luego que la niña se sostenga de pie por sí sola pero sin éxito porque la niña no se mantiene firme y no quiere separarse de ella.*

*J pregunta a MC qué observó.*

*MC: A hace que [la niña] camine solita.*

*J: ¿qué es eso?*

*MC: sensi..., eso que dijo.*

*J: sensibilización, ¿para eso se usa esto? [eso=caminar sola; esto=razonamiento]*

*MC: sí*

J dice que para hacer algo pensamos si estará bien o mal y así hacen los bebés, informa que este mes van a ver [como temas] reglas, imitación, simbólico [sic], lenguaje y comunicación, luego sigue,

J: los niños, para que hagan las cosas, piensan, aunque digamos que no, ahora vamos a ver qué hace E [la hija de MC].

MC se levanta cargando a la niña y se sienta al frente (en la silla que había llevado J), a la niña se le sale un zapato, J lo recoge y se lo da a MC.

J dice a MC que ponga a la niña como guste [en la posición que prefiera] y a continuación pregunta: "¿qué hace con E para que use su vista?, ¿cómo estimula para que empiece a ver los colores?"

MC: Le sueno algo para que voltee a ver.

J va al cuarto anexo por un carrito de juguete que tiene adentro muchas bolitas y hace ruido como una sonaja.

MC: su hermana le dice 'E' y volteo rápido.

J: ¿ahí qué está estimulando?, ¿qué está enseñando, ¿está qué?

MC: su mente le hace razonar dónde está su hermana.

J: ¿es por reflejos o ya está pensando?

MC: parte por reflejos, porque si pensara ya no se metería las cosas a la boca.

J: los niños se meten todo a la boca, nos dijeron en la capacitación, para eso son las capacitaciones, si les damos juguetes ¿cómo deben estar?

A: limpios.

J: no ponerles...

A (interrumpiendo): canicas, corcholatas, por ejemplo ella (I) el otro día traía una tapa-rosca en la boca.

J: no hay que dejarles cosas que los dañen o vayan a destruir, también [evitar] la pelusa para que no les dé algodoncillo, al principio [del programa] decía que hay que dedicarles ¿qué?

A: tiempo.

J: ¿qué más?

MC: atención.

J: como ahorita con el zapato (I tiene su zapato en una mano y trata de llevárselo a la boca), ¿qué le puede causar?

A: una infección.

J: lo más importante es la atención, si tenemos uno y luego otro [hijo] se complica.

A: yo tengo cuatro y me cuesta trabajo, luego le pongo más atención a esta [I] que todo agarra.

J: explora, todo eso es exploración y por eso hay que tener limpio.

A: hay que ponerles atención porque les gusta tocar el agua.

J: hay que tener mucho cuidado cuando gatean, no dejar recipientes con agua, una niña se ahogó así, ¿por qué?

MC: por falta de atención.

J: todo esto, el agua de la cisterna, el niño se ahogó ahí, ¿qué pasa con uno de mamá?, hay mamás que creemos que [los niños] son como animalitos.

A: que crezcan solos.

J: en este caso [del accidente], hasta las seis horas fue la mamá a buscar al niño.

A cuenta de su hija mayor que el otro día no la vio y la fue a buscar a las piletas pero no estaba, estaba dormida adentro de la casa, ya que la encontró le dijo que creía que se la habían robado.



MC dice que lo mismo le pasó con T [su otra hija], que la buscó y no la encontraba, estaba en la barranca jugando.

J: ¿cuánto tiempo?

MC dice que pasaron como 20 minutos, vio que no entraba y se preguntó dónde había ido.

J (dirigiéndose a E, quien al parecer la mira) dice: “le interesa la plática”.  
Risas.

J dice que ella se da cuenta, porque así le pasó con su hija, que a veces están haciendo tortillas y los hijos quieren comer, pregunta qué hacen ellas.

MC dice que primero hacer las tortillas y luego darle de comer porque tenía presión por terminar.

J dice que ahí deben pensar en los niños.

A comenta que en el seguro les dijeron que había que darles atención.

J dice que tranquilamente, porque a veces ve a MC como nerviosa.

MC dice que sí.

J: ¿qué le transmite [a la bebé]?

A: nerviosismo.

J: la preocupación se la transmite, así me pasaba con mi hija, discúlpeme si..., nos dijeron en la capacitación, hay que ser conscientes, los niños requieren dedicación, cariño y amor, luego si son rebeldes no nos damos cuenta que los estamos haciendo rebeldes.

A primera vista, se trata de la aglomeración ‘caótica’ de diversos tópicos, a veces de una intervención a la siguiente. Por eso, si enfocamos sólo o principalmente las relaciones entre intervenciones sucesivas, o las identificables entre intervenciones en la misma sesión, en varios puntos resultan opacas o parecen absurdas, empezando por la respuesta a la pregunta inicial de J (sobre qué entendían por razonamiento). Comprender la lógica de este modo de producir las sesiones, que por sus propias características carecía de un patrón, requiere no sólo pensar las relaciones entre las intervenciones en una escala más amplia, sino de situarlas en relación con la particularidad del papel de J, que, a su vez, tenía una relación constitutiva con el *proyecto* que se constituyó en este grupo.

Así, por ejemplo, la enigmática respuesta a la pregunta inicial de J, cobra sentido si se considera que las tres sesiones anteriores se había estado trabajando sobre “motricidad” y en ellas J había señalado que “*debemos ver cómo realizan sus movimientos de brazos y piernas, depende de su desarrollo físico y mental*” (EC7: 2) y que a través de la “estimulación” las madres ayudaban a sus hijos “*a que su cuerpo se desarrolle mental y físicamente*” (EC8: 3).<sup>161</sup> De esta forma, se había establecido en esas

---

<sup>161</sup> Si se consideran las sesiones de los jueves, podría haberse tratado de seis y no de tres, ya que dicho tema estaba conformado por 8 subtemas en el libro *Láminas*: los reflejos, capacidad de sostener la cabeza, movimiento de piernas y brazos, capacidad de sentarse, gateo, independencia, caminata y movimientos finos

sesiones un vínculo entre los movimientos y lo “mental”, que aquí estaba representado por el “razonamiento”. Este vínculo se hizo explícito, dentro del propio fragmento, cuando J señaló más adelante que: *“para hacer algo pensamos si estará bien o mal y así hacen los bebés”* y *“los niños, para que hagan las cosas, piensan, aunque digamos que no”*.

Este tipo de vínculos con tópicos que se había comentado en sesiones previas (o aún en otros lugares) están presentes a lo largo del fragmento. Por lo general, quedaban *implícitas*, como en el ejemplo que acabo de analizar (o en la intervención final de J, cuando dijo *“luego si son rebeldes no nos damos cuenta que los hacemos rebeldes”*, que remitía a algo que se había comentado en la primera sesión – ver extracto 4.4 – y se había reiterado otras veces), pero en ocasiones estaban marcadas en forma explícita, como cuando J dijo *“nos dijeron en la capacitación”* o *“al principio les decía que hay que dedicarles ¿qué?”*. A los cambios más o menos abruptos de tópico que estas relaciones implicaban, hay que agregar, por un lado, los intentos de J por incluir las “técnicas” en el desarrollo de la sesión (en este caso las “demostraciones”), para las que al parecer no tenía modelos en qué basarse y daban lugar a falta de continuidad en lo que J solicitaba (por ejemplo, no usó el carrito que trajo del otro cuarto para la “demostración” con E, a raíz de la respuesta inicial de MC: *“le sueno algo para que voltee a ver”*, y reorientó el tópico hacia el otro ejemplo que dio ésta: *“su hermana le dice ‘E’ y voltea rápido”*, que no tenía relación con ninguna de sus preguntas iniciales) y, por otro, las respuestas nada ‘literales’ de las mujeres a las preguntas que J hizo con base en tales “demostraciones” (por ejemplo, cuando MC se refirió no a lo que hicieron A y su hija en ese momento – pues ésta no quiso caminar apoyándose en la silla – sino a lo que A dijo que había hecho con su hija para enseñarla a caminar).

Pero hay otro aspecto que hace falta considerar para completar este análisis. Se trata de la preocupación de J por “orientar” a las mujeres. En la sección anterior puse el énfasis en las interacciones en las que los intentos de J por “orientar” a las mujeres se *sesgaban hacia la acentuación de la controversia*, en la medida en que tomaban un matiz de intentos de ‘control’ sobre ellas. En casos como el que analizo en este extracto, en el que no había tal sesgo hacia el ‘control’ o estaba reducido, lo que destacaba era justamente la manera como J trataba de “orientar” a las mujeres *echando mano de cualesquiera conexiones* que pudiera establecer sobre la marcha, para hacer sugerencias sobre la mejor manera de cuidar y criar a los niños, *sin preocuparse por mantener un*

---

(*Láminas del Desarrollo Infantil*, 2000: 39-46). De paso, vale la pena hacer notar la propia heterogeneidad de los subtemas en el libro, que contribuían a las dificultades en su tratamiento.

*margen de coherencia sobre el tema* (el cual, de cualquier forma, como he mostrado en los capítulos anteriores, no era rígido).

Si se examina el extracto 5.18 desde esta perspectiva, se puede ver que J, sobre todo a partir de la intervención marcada con la flecha, trató de hacer sugerencias en cada una de sus intervenciones, aunque esto implicara que el “tema de la sesión” quedara relegado por completo durante la mayor parte de la interacción. Si ponemos entre paréntesis nuestra propia experiencia escolar y dejamos de pensar que J se estaba ‘desviando’ porque no se apegaba al “tema de la sesión”, podemos reconocer que esta *proliferación de sugerencias* era precisamente el modo como se negociaba la producción de la sesión en los momentos en que la “orientación” *no tomaba el sesgo hacia los intentos de ‘control’*. En este sentido, se ve también que el sesgo hacia la vigilancia y el intento de ‘control’ le daba a las interacciones *una mayor coherencia tópica*, como se puede constatar si se examinan desde esta perspectiva algunos extractos anteriores (por ejemplo, el 4.4, sobre la comunicación de la pareja de padres con sus hijos, y el 4.11, sobre el argumento entre E y J acerca del Gerber).

Vista desde este ángulo, la manera como J contribuía a la producción de las sesiones *no apuntaba en una dirección diferente a la de las otras promotoras*. A fin de cuentas, todas le daban una gran importancia a la formulación de un conjunto de sugerencias promovidas por el programa. Por supuesto, esto no significa pasar por alto las enormes diferencias que había entre los grupos en cuanto al modo como se producían las sesiones (y lo que ello significaba para el tipo de configuración social que sostenía esa práctica, la *identidad-en-la-práctica* de la promotora, etc.), sino que sólo tiene la intención de mostrar que lo que hacía J no era ningún tipo de ‘desviación’ del programa o algo esencialmente extraño a él.

Para complementar este análisis, es necesario enfocar los deslizamientos tópicos desde una perspectiva diacrónica, de modo que no quede la impresión de que era una característica inherente del modo como se producían las sesiones en este grupo.

#### **4.2.3.2 La estabilización relativa de los deslizamientos tópicos**

El aspecto que voy a analizar ahora me resultó enigmático durante un tiempo. Se refiere a la facilidad con la que, sin importar cuál fuera el “tema de la sesión” en curso, se traían a colación ciertas *sugerencias generales que ya eran conocidas* por las mujeres, lo que me daba la apariencia de mera reiteración. En el extracto 4.20 hay algunos ejemplos de esto (“*si les damos juguetes, ¿cómo deben estar?*”; “*no hay que dejarles cosas que los*

dañen...”; “*hay que dedicarles ¿qué?*”; “*si son rebeldes no nos damos cuenta que los estamos haciendo rebeldes*”).

Conceptualmente, la dificultad para entender este tipo de intervenciones derivaba de la idea, basada en una visión dialógica del discurso y la interacción, de que hay una especie de contrato implícito entre los participantes para construir enunciados (y sus interpretaciones) de un modo tal que el hablante ofrecerá en cada ocasión algo nuevo, pero lo vinculará a lo ya dado, y el destinatario lo interpretará precisamente como nuevo y a la vez como ligado en forma coherente (Linell, 1998: 165). Desde esta perspectiva, la cuestión era entender el retorno a ideas que en apariencia no agregaban nada nuevo. Al relacionar esta característica con otras de la interacción en este grupo surgió una interpretación que voy a exponer ahora.

Básicamente, la idea es que la dificultad para entender y apropiarse de los contenidos del conocimiento especializado, no sólo por parte de las mujeres sino también de la promotora, así como el carácter controvertido del modo como se constituían los episodios tópicos, contribuyó para que las sesiones no se orientaran ni hacia la transmisión de información (como en ASM), ni hacia una relación más equitativa matizada por un tono lúdico que daba ocasión a una construcción colectiva (como en GE), sino hacia el *reconocimiento mutuo de lo que ya se sabía*. De este modo, se lograba una convergencia, tal vez momentánea pero reiterativa, entre J y algunas de las mujeres del grupo y se conformaba un tipo particular de dialéctica entre lo nuevo y lo conocido, al mismo tiempo que se establecían límites de facto a los márgenes del deslizamiento tópico en las secuencias de interacción. A este proceso lo llamé *estabilización relativa de los deslizamientos tópicos*. En este proceso de estabilización jugó un papel crítico la cosificación (Wenger, 1998), como producto y como proceso; sólo atendiendo simultáneamente a ambos aspectos se puede entender lo que en una mirada superficial parecía pura repetición en la interacción de las participantes.

En EC, las cosificaciones que intervenían en el proceso de estabilización eran términos o expresiones que englobaban sugerencias que podían aplicarse a muy diversas circunstancias y que, entre sí, mantenían relaciones de inclusión. En el nivel más general estaban las cosificaciones “estimular” y “sensibilizar”, que se especificaban a través de “ponerles atención”, “dedicarles tiempo”, “comunicarse con ellos”. Éstas, a su vez, se especificaban mediante “darles juguetes limpios”, “no ponerles malos ejemplos”, “si no los corregimos de chicos después ya no van a hacer caso”, etc. Era precisamente el trabajo a través del que se establecían las relaciones entre las cosificaciones de diverso grado de

generalidad el que constituía la cosificación como proceso. En el extracto 4.20 aparecen varios ejemplos de cosificaciones como producto, pero el fragmento en sí no permite apreciar la faceta del proceso. Para verlo, tenemos que cambiar la escala temporal.

Es significativo que algunas de tales cosificaciones ya estaban presentes desde la primera sesión, como se constata en el extracto 4.4, en el que el interrogatorio conducido por J se inició con la pregunta “¿cuánto tiempo le dedica con su pareja al niño?”. Esta pregunta “capciosa” permitía establecer la conexión entre las prácticas de los padres y las supuestas consecuencias posteriores de la “falta de comunicación” para los hijos (drogadicción, alcoholismo). Para apreciar esto, reproduzco aquí partes del extracto 4.4, en las que subrayo los puntos en los que J iba estableciendo las relaciones entre las cosificaciones:

*J: aquí es importante, si no nos comunicamos luego viene lo de las drogas y el alcoholismo, a ver, preguntas capciosas, (dirigiéndose a una señora) ¿cuánto tiempo le dedica con su pareja al niño?*

*(...)*

*J: ya que son grandes son rebeldes y nos preguntamos... [pausa deliberada]*

*S: por qué no nos comunicamos.*

La cosificación “dedicarles tiempo” no permaneció estática sino que se fue modificando a través de las maneras de concretarla que se señalaban en las sesiones, algunas de las cuales eran las sugerencias establecidas del programa, como aquí “comunicarse con los hijos”. En otro ejemplo, “ponerles atención” se especificó en las primeras sesiones a través de “jugar con los niños”, “hablarles”, etc. En ambos ejemplos, la relación entre las cosificaciones estaba mediada por una *función preventiva*; en el primer caso, evitar la drogadicción, el alcoholismo o la rebeldía, y en el segundo, identificar “si tenían algún problema”. En éste, “ponerles atención” se especificó a través de cosificaciones como “dar objetos/juguetes que estén limpios”, “no darles cosas que los dañen”, etc. (que aparecen en el extracto 4.20). Hay que hacer notar que todas las cosificaciones, pero sobre todo las de los niveles más generales, provenían del programa.

Para examinar con más detalle la cosificación como proceso usaré una parte del extracto 4.20. Además de ilustrar el punto que acabo de señalar (por ej., la función preventiva de “ponerles atención”), el extracto permite examinar los detalles de la dialéctica entre lo nuevo y lo conocido y sus consecuencias para la constitución de un tipo particular de episodios tópicos:

*MC: su hermana le dice ‘E’ y voltea rápido.*

*J: ¿ahí qué está estimulando?, ¿qué está enseñando, ¿está qué?*

*MC: su mente le hace razonar dónde está su hermana.*

J: ¿es por reflejos o ya está pensando?

MC: parte por reflejos, porque si pensara ya no se metería las cosas a la boca.

J: los niños se meten todo a la boca, nos dijeron en la capacitación, para eso son las capacitaciones, si les damos juguetes ¿cómo deben estar?

A: limpios.

J: no ponerles...

A (interrumpiendo): canicas, corcholatas, por ejemplo ella (I) el otro día traía una tapa-rosca en la boca.

J: no hay que dejarles cosas que los dañen o vayan a destruir, también [evitar] la pelusa para que no les dé algodoncillo, al principio [del programa] decía que hay que dedicarles ¿qué?

A: tiempo.

J: ¿qué más?

MC: atención.

J: como ahorita con el zapato (I tiene su zapato en una mano y trata de llevárselo a la boca), ¿qué le puede causar?

A: una infección.

J: lo más importante es la atención, si tenemos uno y luego otro [hijo] se complica.

A: yo tengo cuatro y me cuesta trabajo, luego le pongo más atención a esta [I] que todo agarra.

J: explora, todo eso es exploración y por eso hay que tener limpio.

Uno de los aspectos que quiero resaltar en el extracto tiene que ver con la forma como las cosificaciones se usaron para construir un contexto dentro del cual se estableció un vínculo entre el comportamiento de los niños y cierta información nueva. Esto es claro en las intervenciones donde J usó las cosificaciones “dar juguetes limpios” y “tener limpio” para identificar el comportamiento de meterse las cosas a la boca como propio de los niños y para establecer la equivalencia entre “todo agarra” y “explora”. Esta forma de incorporar la información nueva en el curso de la sesión y con apoyo de las cosificaciones, contrasta en forma notoria con el estilo de exposición de información de M en ASM, que tenía una forma más ‘escolar’ (delimitación previa del tema, secuenciación de los contenidos que se habrían de presentar y de las actividades a través de las que se realizaría, etc.).

Como ya señalé, el vínculo con el “tema de la sesión” (“razonamiento”) fue más bien puntual y la parte principal del intercambio tuvo que ver con la recurrencia de las ideas ya conocidas. En conjunto, la secuencia tenía una coherencia más global y difusa derivada del uso pragmático de las cosificaciones. Como dice Linell (1998), los tópicos no son en único recurso que emplean los hablantes para crear coherencia y la coherencia y la relevancia pueden ser tanto locales como globales. Fueron este tipo de secuencias las que se volvieron más frecuentes a lo largo de las sesiones en este grupo.

En resumen, este análisis muestra que lo que a primera vista parecía sólo la repetición de lo ya sabido era un proceso de incorporación progresiva, a través de ‘rodeos’ muy largos y en ‘dosis’ pequeñas, de nuevos contenidos al conjunto de cosificaciones que constituían el repertorio compartido que se había negociado a lo largo de las sesiones en este grupo. Las cosificaciones jugaban un papel mediador en este proceso, proporcionando el contexto para la incorporación de dichos contenidos, al mismo tiempo que contribuían al sentido de comunidad del grupo (aunque no en forma homogénea) al convertirse en un repertorio compartido. De esta manera, aunque las cosificaciones eran ‘las mismas’ de una sesión a otra, su contenido y sus relaciones se iban transformando, en forma microscópica, a lo largo de una serie de sesiones y sin una relación definida con los temas de éstas. Esto era lo que hacía difícil reconocer esta forma de producir las sesiones como el modo específico de negociar los contenidos del programa en este grupo.

Como decía antes, nuestras propias disposiciones escolares pueden ser un obstáculo para reconocer esta particularidad, la cual, en sí misma, no constituye un misterio porque, como señala Linell (1998: 191-2): “Es importante reconocer que ciertas actividades usualmente exhiben una falta de coherencia tópica local más allá de los pares adyacentes. En algunos casos de episodios con coherencia global pero poca coherencia local..., la coherencia global se construye sobre alguna agenda macro-tópica, como coleccionar datos personales sobre un cliente en una interacción profesional-lego. En tales casos..., el tipo de actividad que enmarca, junto con la agenda macro-tópica, trabaja para mantener junto el episodio.”

#### **4.2.3.3 La producción de espacios tópicos sin deslizamientos frecuentes y sin sesgo hacia la vigilancia y el ‘control’**

Según lo que expuesto hasta ahora, los espacios tópicos con mayor coherencia local eran, en principio, aquellos en que la “orientación” se sesgaba hacia la vigilancia y el ‘control’. Sin embargo, hubo unas pocas interacciones que no tuvieron ese sesgo y en las que también se constituyeron secuencias con una mayor coherencia local (sin los deslizamientos en diversas direcciones que acabo de analizar arriba).

Dado que sólo se trata de tres secuencias de interacción, en un principio no me pareció necesario hacer un análisis más detenido de las mismas. Sin embargo, a la luz del análisis precedente, hay algunos detalles de ellas que complementan y apuntalan adicionalmente el argumento que he desarrollado acerca de la particularidad de la forma

como se producían las sesiones en este grupo. En consecuencia, para concluir el análisis de la forma como se producían en EC las sesiones en tanto logro colectivo negociado, a continuación examinaré dichas secuencias de interacción para destacar solamente aquellos aspectos que contribuyen a precisarlo o ampliarlo.

En términos generales, la primera característica que me llamó la atención, y en la que sólo reparé hasta después de haber usado el resto de los fragmentos que había seleccionado de mis registros en los análisis precedentes, se refiere a que estas secuencias de interacción ocurrieron más bien al principio; dos en la sesión 3 y la otra en la 4. Esto, junto con el hecho de que hubieran ocurrido dos en la misma sesión, me sugirió que no se trataba de una mera coincidencia. Por otra parte, la primera de estas secuencias siempre me pareció un ejemplo muy bueno del modo como una promotora podía mediar (aun si en los detalles podía identificarse cierta ambivalencia) en la negociación entre una práctica de crianza de las mujeres y una sugerencia del programa que en primera instancia se oponían radicalmente. Durante mucho tiempo fue una incógnita para mí el que no hubieran ocurrido otras interacciones parecidas en las sesiones posteriores y sólo cobró sentido hasta que la relacioné con otras características del modo como se producían las sesiones, que he expuesto en los análisis precedentes. Finalmente, la última secuencia me resultó de interés porque dio lugar a un trabajo convergente y organizado del grupo en conjunto, sin ningún indicio de conflicto como el que ocurrió alrededor de la “Exposición”, aunque se trataba de una actividad colateral al funcionamiento del programa.

Las primeras dos secuencias ocurrieron en la polémica sesión 3, que ya he citado en varias ocasiones a lo largo del capítulo. En resumen, ahí ocurrieron varias intervenciones de J que contribuían a alimentar la controversia, en particular el llamado de atención a algunas asistentes irregulares por haber saludado de mano (ver extracto 4.5), así como las primeras manifestaciones de diferenciación de las asistentes regulares respecto de las irregulares (ver extractos 4.12 y 4.14). La interacción que ahora analizaré ocurrió después de todas éstas, mientras aún se leían y comentaban las preguntas de la *Guía* (Sa, Sj y F eran asistentes irregulares; Sa era la mamá de Sj y P el esposo de ésta; P fue el único hombre que participó en una sesión, de las que yo estuve presente, en esta localidad):

**Extracto 4.21 (EC3: 5)**

*E lee la siguiente pregunta de la Guía (“¿Sabes cómo estimular al niño cuando él decide a dónde ir?”).*

*Silencio.*

*J: todos deben participar.  
 El señor P dice que diciéndole que vaya a algún lugar o que haga algo y acompañarlo.  
 J le dice que en voz alta.  
 P lo repite en un tono más alto y agrega que los niños sienten la presencia [del adulto] y les da confianza.  
 J pregunta a una de las señoras mayores (Sa, mamá de Sj): “usted como abuelita del bebé, ¿qué haría para estimularlo?”.  
 Sa dice que no sabe.  
 Sj responde que decirle que no haga travesuras o que regresen pronto cuando salen.  
 J-F: ¿cómo estimula a D? [D es el hijo pequeño de F]  
 F: le digo que regrese rápido.  
 J pregunta a todos qué hacen si el niño llega y dice que hizo una travesura.  
 Varias señoras dicen “hablarle” o “corregirlo”.  
 A dice que preguntarle por qué lo hizo, que ella, por ejemplo, cuando su hijo dice que va a la casa de su abuelita le dice que sí pero que no agarre las cosas ni le pegue a su primo.  
 P: no con estimulaciones sino con amenazas.  
 Risas.  
 J: ¿qué recomiendan?  
 T dice que no es amenaza, que si no se ponen fuertes [los papás], los niños hacen lo que se les pega la gana aunque les hablen bonito, que a veces necesitan una nalgada; cuenta que en ocasiones lo ha hecho con su hijo mayor cuando hace berrinches.  
 P dice que depende de la edad.  
 T y A dicen, complementándose, que hay que hacerlo desde que son chicos porque “luego no se enderezan”, pero que tampoco hay que hacerlo “tan fuerte”.  
 J: no hay que pegarles con lo que sea, hay que saber cómo, cuándo y por qué.  
 A dice que si no empiezan a corregirlos desde pequeños cuando van a la secundaria ya no se pueden controlar y los maestros se molestan con ellos, que ha visto casos.  
 J pregunta si creen que sea importante la estimulación.  
 A dice que está bien estimularlos.  
 T dice que no pegarles sino castigarlos quitándoles lo que más les gusta...  
 J dice que los temas les van a ayudar a ser mejores y a saber tratar a los niños, no sólo pegándoles sino a tenerles más atención...*

En esta interacción, luego del ‘interrogatorio’ a los asistentes irregulares,<sup>162</sup> J improvisó una pregunta precisa (“*qué hacen si el niño llega y dice...*”; vinculada con la respuesta de Sj), a la que A respondió haciendo un comentario enfocado en una experiencia concreta. La intervención de P llevaba implícita la distinción, a través del humor, entre “estimular” y “amenazar”, que J retomó y, a diferencia de lo que hizo en otras

<sup>162</sup> Aunque sea de paso, vale la pena señalar el modo como las asistentes irregulares enfrentaron, al inicio del extracto, el ‘interrogatorio’ de J: retomando la respuesta que acababa de dar otra persona y elaborando, más o menos, a partir de ella.

ocasiones, devolvió a las mujeres. En las intervenciones que siguieron, T y A expusieron, en una relación polémica con P, su perspectiva de por qué era necesario disciplinar a los niños desde pequeños, recurriendo incluso al castigo físico, pero señalando también la importancia de controlarse (no hacerlo “tan fuerte”). J retomó las intervenciones de A y T y elaboró una fórmula, casi un recurso mnemónico, que las resumía al mismo tiempo que las elaboraba. Esta elaboración merece destacarse porque el *Manual* establecía con énfasis la necesidad de *disuadir a las personas del uso del castigo físico como recurso disciplinario*, aunque al final fue notorio que J trató de cambiar el énfasis, reenfocando la atención hacia la “estimulación” como la vía para “ser mejores” padres.

J se convirtió en la *traductora* del saber de las madres en una fórmula que podía llevarse como “orientación”, la cual implicaba, por un lado, aceptar el saber acerca del uso del castigo, pero también reconocer, por el otro, la preocupación expresada por ellas mismas en el sentido de cierto autocontrol. Esta fórmula, vista como cosificación, pudo haber sido el punto de partida potencial para un proceso de elaboración ulterior que podría haber tenido impacto en las prácticas de crianza de las mujeres, a diferencia de la insistencia abstracta del programa en que no se debía golpear a los niños. Es posible que mi presencia haya influido para que J considerara que su fórmula no era ‘políticamente correcta’ y hubiera reenfocado el asunto en términos de “estimulación”; dicha fórmula, en contraste con otras cosificaciones, *no volvió a aparecer* en las sesiones siguientes. Como quiera que fuera, esta interacción muestra que incluso en una sesión donde habían sido recurrentes las intervenciones que alimentaban la controversia, la promotora había hecho un trabajo de *negociación cultural* y no de pura *prescripción conductual* (Stairs, 1988), en la medida en que no especificó meramente un curso de acción que las personas deberían seguir sino que hizo una sugerencia basada en los propios significados y valores de las personas.

Mi interpretación de por qué no volví a presenciar este trabajo de negociación cultural – además del papel de mi presencia como circunstancia que potencialmente inhibió esa forma de participación, induciendo a verla como incompatible con las pretensiones del programa – se enfoca en el efecto entrelazado de: 1) la acentuación de la controversia en la relación de J con las asistentes irregulares y regulares, y 2) la frecuencia de secuencias de interacción con predominio del deslizamiento tópico en diversas direcciones y su eventual estabilización a través del conjunto de cosificaciones que provenían de las sugerencias establecidas en el programa. Ambas circunstancias obstaculizaban la posibilidad de que J reconociera y elaborara el saber de las mujeres

que no era compatible con las sugerencias ofrecidas por el programa, porque: el escalamiento de la controversia la hacía pasar por alto las razones que ofrecían incluso las asistentes regulares (recordar el desacuerdo con E sobre el uso del Gerber, ver extracto 4.11); la elaboración sostenida de un espacio tópico coherente localmente era incompatible con los frecuentes deslizamientos que ocurrían en la interacción, y el conjunto de cosificaciones que contribuyeron a estabilizar los deslizamientos provenían de las sugerencias establecidas, las cuales dejaban poco o ningún espacio para incluir cosificaciones basadas en el saber de las mujeres.

La segunda secuencia de interacción ocurrió a continuación de la anterior, luego de que J preguntó a las mujeres si había quedado claro o querían que algo se ampliara, con respecto a las preguntas de la *Guía*. A continuación se empezaron a leer las sugerencias de la sección “lo que podemos hacer”, la primera se leyó y no se hizo ningún comentario, pero la segunda dio lugar a la interacción que sigue, en la que llama la atención la elaboración conjunta del tópico de la participación de los padres en las tareas domésticas:

**Extracto 4.22 (EC3: 6)**

*J dice que ahora van a ver “lo que podemos hacer” en las páginas 132-133, pregunta quién quiere leer o si quieren ver la ilustración.*

*A lee la primera (“Colaborar en las tareas de la casa, es responsabilidad de todos”).*

*El señor P lee la siguiente (“Asignar tareas sencillas a los niños y a las niñas, es participar”).*

*A dice que todos deben colaborar en la casa y cuenta que su hijo le dijo a su esposo, que le pedía hacer algo, que cómo él no lo hacía, luego agrega que su esposo no le ayuda a nada, que ahí [en la Guía] se ve que todos ayudan, que así los niños van viendo, que en esas comunidades [como EC] la mamá es la que hace todo y rara vez se ve al papá ayudando.*

*J pregunta qué les ha pasado cuando se han enfermado.*

*T dice que su esposo sí ayuda.*

*F dice que ella tiene que hacer las cosas aunque esté enferma.*

*J comenta que es bueno que esté el señor (P) porque en la pareja son dos.*

*F dice que ella le comenta a su hijo, que ya es casado, que hagan las cosas entre los dos [esposos].*

*J dice que ya habían comentado que eso entra en las pautas de crianza, que antes era de otro modo.*

*F dice que antes nadie les ayudaba [a las mujeres].*

*A dice que hay jóvenes que no hacen las cosas porque no ven a sus papás hacerlo.*

*J dice que hay que platicar con el niño y hacerlo entender de buena manera que hay que ayudar, pone el ejemplo de que el niño puede quitarse el calzón mojado pero no lo lleva a donde debe, agrega que siempre han dicho que hay que invitar a los maridos porque el bebé no lo tuvieron las mujeres solas y pregunta qué es lo más importante en la pareja.*

*T dice que la comunicación.*

*J: eso, en esta pareja [Sj y P] lo estoy viendo, si no hay comunicación no hay nada.*

*T dice que si no hay comunicación el esposo le va a decir [a la esposa] 'hazlo tú'.*

*Varias personas hablan simultáneamente sobre los cambios en la participación de los hombres en los quehaceres, dando ejemplos, y sobre las habladurías de la gente en esos casos, así como sobre la comunicación en la pareja.*

*J dice que no es malo ayudarse [en la pareja] para que los niños vayan viendo.*

*A dice que hay otras maneras de ayudar aparte de los quehaceres, como en la tarea de los niños.*

*J dice que [el esposo] también puede apoyar moralmente, luego pide que continúen con "lo que podemos hacer".*

Es interesante que la construcción de este espacio tópico se iniciara con el comentario por parte de A de una experiencia personal relativa a la primera sugerencia (que ella había leído pero nadie había comentado en ese momento), enfocándola en la poca o nula participación de su esposo en las tareas de la casa; es notable el contraste que hizo entre su caso y lo que aparecía en el dibujo de la *Guía*, así como la idea del efecto sobre los hijos de que vieran al padre colaborar. J sugirió elaborar el tópico a partir de la situación específica de realización de las tareas domésticas cuando las mujeres enfermaban.<sup>163</sup> Tanto T como F (ésta en tres ocasiones) intervinieron comentando sobre sus respectivas experiencias, aunque en forma breve (sin hacer narraciones), pero los comentarios de J no se enfocaron en los contenidos de esas respuestas sino en aspectos tangenciales del tópico (reconocer la presencia de P en la sesión y señalar la importancia de la comunicación en la pareja; decir que eso entraba en pautas de crianza; hacer entender al niño de buena manera para que colaborara). Aunque J no contribuyó con sus intervenciones a que se continuara o profundizara el "intercambio de experiencias" (hay que hacer notar aquí, no obstante, que las personas comentaron entre ellas sobre los cambios en la participación de los esposos en el hogar y otros tópicos vinculados, pero no pude registrar los detalles), lo que parece digno de resaltar es que a pesar de que en esa sesión ocurrieron intervenciones que contribuían a alimentar la controversia (ver extracto 4.5), *se hubiera producido tal "intercambio de experiencias", por más incipiente que parezca, iniciado por una de las asistentes regulares.* De nueva cuenta, este tipo de

---

<sup>163</sup> Es interesante que M (en ASM) haya planteado la misma pregunta mientras se comentaba sobre la "salud de las mujeres", la cual dio lugar ahí a una prolongada secuencia sobre el tópico de la participación de los esposos en tareas domésticas, al cual las mujeres retornaron explorando diversos aspectos, luego de que M justificó que las mujeres "sacaran lo que traían dentro" (ver extractos 2.8 y 2.9, capítulo 2).

secuencias prácticamente desapareció en las sesiones posteriores, cosa que atribuyo a las mismas razones por las que tampoco observé otras instancias de negociación cultural en las intervenciones de la promotora.

Finalmente, la última secuencia que identifiqué con una mayor coherencia tópica local se refería a la organización de la ofrenda de muertos y ocurrió en la sesión 4. En ésta, el tema había sido “identidad” y fueron notorias las dificultades para abordarlo,<sup>164</sup> tanto por las mujeres como por la propia promotora. Una vez que las mujeres “expusieron” sus dibujos y J anunció que cerraba la sesión, tuvo lugar la interacción que me interesa mostrar. Por sus propias características, el registro carece de detalles, pero de todas formas permite mostrar la implicación colectiva en la construcción de un espacio tópico bastante coherente, aunque se abordaron diversos aspectos del tópico.

#### **Extracto 4.23 (EC4: 4-5)**

*J agradece su asistencia e informa que habrá un concurso de las ofrendas del día de muertos y pregunta si se pueden vestir de chincuete para ese día, dice que será un concurso y van a calificar cada ofrenda.*

*E pregunta dónde y cómo será. Esta pregunta hace que se inicie una discusión acerca de diversos asuntos relacionados con el concurso: dónde van a empezar las visitas, si tendrán transporte para desplazarse a las otras comunidades, las comunidades cercanas que van a participar, la hora a la que empezará, etc.*

*J dice que va a visitar a las demás personas para pedirles que participen, dice que se haga [la ofrenda] de la manera tradicional: poniéndola en el piso, no como ahora que la ponen en una mesa, dice que se trata de rescatar la tradición y anuncia que el tema de la próxima sesión será rescate de los valores culturales, reitera que no la van a hacer [la ofrenda] “como ahora” y que van a pedir que apoyen “las señoras grandes”.*

*T dice que las demás personas traigan fruta y aquí se organizan.*

*J dice que hagan una lista.*

*Las señoras dicen que primero de la fruta y luego de la comida.*

*J pregunta qué acostumbran [poner en la ofrenda] si ceras o antorchas. Sigue un período en el que comentan varias cosas entretejidas: qué comidas preparar, la necesidad de distinguir los muertos chicos de los grandes y a los niños que no se bautizaron, la necesidad de preguntar a las señoras de más edad para precisar si se pone la ofrenda por partes o qué cosas poner en cada caso... (...)*

*J anota en su cuaderno conforme van comentando.*

*E dice que las que hablen en otomí que lo hablen al hacer la ofrenda.*

---

<sup>164</sup> Especialmente debido a que era un tema que no aparecía en ninguno de los textos del programa, de modo que las promotoras prácticamente no contaban con apoyo para prepararlo. J comentó que había trabajado un poco para entender y había encontrado que era “un conjunto de caracteres que identifican a las personas entre otras personas” (EC4: 1). A lo largo de la sesión, el sentido se inclinó hacia la acción de identificar algo o al hecho de ser identificado como algo, los cuales aparecieron en general mezclados. La parte principal del trabajo en la sesión tuvo que ver con que las mujeres dibujaran qué relación había entre “identidad” y otros temas que se habían visto antes: autonomía, autoestima, acta de nacimiento, derechos del niño y lenguaje; en general, dicha tarea contribuyó poco a que se comentara y aclarara qué era la identidad.

*J dice que luego se diga en español.  
 E dice que las del Comité [Pro-Niñez] se organicen para que vayan con las personas mayores [para pedirles su apoyo].  
 J dice que ya lo anotó en su plan.  
 Luego sigue una discusión sobre qué platillos preparan [para la ofrenda] en diversas partes de la comunidad y cuáles de ellos son tradicionales y cuáles son nuevos.  
 J dice que hagan lo que sea “más tradicional, de antaño”.  
 Algunas mujeres sugieren, siguiendo el último comentario de J, que las personas se encuentren moliendo salsa y haciendo tortillas en el momento que venga el personal de CONAFE, para que vean la manera en que se espera a los difuntos para almorzar con ellos. Mg incluso sugiere la manera en la que deberían ponerse el rebozo. Luego comentan en qué momento tendrían que hacer la comida para que esté caliente cuando vengan a ver su ofrenda.  
 (...)
 Comentan cuándo les van a pedir su cooperación [para la ofrenda] a las demás personas, quién tiene un petate que pueda prestar, quién trae el pan...  
 (...)
 J escribe en trozos de papel las comidas que se van a hacer y los reparte a las señoras.  
 T se queja porque le tocaron los tamales.  
 J revisa qué le tocó a cada una y dice que faltó la señora Ag; pregunta qué le ponen. (...) Se van MC y Mg. Las que quedan, revisan qué cosas faltan de asignar, para decirles a las demás personas.*

En esta sesión estuvieron presentes cuatro de las asistentes regulares (MC, Mg, E y T), una de las irregulares (Ev, quien dejó de ir por el nacimiento de su tercer hijo) y una mujer (Ag) que no sé si formalmente era parte del grupo, pero era hermana de T. En ningún momento hubo quejas o dudas sobre la participación de las demás personas (al margen de si eran o no asistentes regulares), se mencionó explícitamente la necesidad de tener el apoyo de “las señoras grandes” y se propuso que se visitara a las demás integrantes del grupo para invitarlas a participar, las asistentes regulares se mostraron muy involucradas en esta tarea e hicieron diversas sugerencias sobre qué podría hacerse para que su ofrenda tuviera el carácter de tradicional, las cuales se tomaron en cuenta; J anotó las sugerencias que se hicieron y los acuerdos a los que llegaron. La actividad tuvo una estructura de participación mucho más igualitaria de la que tenían las sesiones y no hubo un solo indicio que delatara la controversia que atravesaba el programa (en contraste con lo que ocurrió luego con la “Exposición”.<sup>165</sup>)

---

<sup>165</sup> O con lo que ocurrió en la sesión en la que se repartieron juguetes del Día de Reyes, en que estuvieron presentes varias de las asistentes irregulares. Ahí J tuvo que hacer un ajuste de los juguetes que dio a los niños porque no había previsto que varias de aquéllas asistirían y se suscitó un pequeño desacuerdo porque J no repartió unos cepillos de dientes entre los niños que estaban ahí, argumentando que iba a “dejar algunos para las visitas” y que esperaba que no dijeran “que a algunos les tocó más y a otros menos pero hubo más niños de los que contaron”. Al final de la sesión me dijo que aunque era bueno que algunas personas hubieran

Aunque no supe exactamente cuántas de las asistentes irregulares se involucraron en esta tarea, varias estuvieron presentes en una sesión posterior en la que se realizó un “convivio” con la comida de la ofrenda. J dijo, en la sesión 5, que “se vio la participación de la gente, que se sentía orgullosa de que sí la ayudaron incluso las abuelitas, no porque les den algo sino porque vean su organización [del grupo]” (EC5: 4). Es probable que esta actividad haya congregado la participación de asistentes regulares e irregulares, o incluso de personas que no formaban parte del grupo, debido tanto a que se montaba sobre una práctica tradicional<sup>166</sup> como por haberse incluido dentro del formato de un “concurso” contra otras comunidades. Como quiera, dio lugar a una secuencia de interacción que contrastaba de un modo marcado con las formas usuales de interacción durante las sesiones.

En resumen, estas tres secuencias de interacción son un apoyo adicional a la idea de que en este grupo la controversia no era una característica estática que simplemente dividía a las mujeres en dos bandos, sino que era una faceta del *proyecto* que se constituyó por y se fue transformando con él. En la medida en que la controversia fue adquiriendo un perfil más claro y se fue escalando a lo largo de las sesiones, se convirtió en un obstáculo para la producción de espacios tópicos coherentes localmente no caracterizados por el desacuerdo, en los que las participantes pudieran reconocer sus experiencias comunes (como en la interacción del extracto 4.22) o, mejor aún, surgiera la posibilidad de que la promotora no solo hiciera prescripciones conductuales con base en las sugerencias establecidas en el programa, sino que improvisara creativamente oportunidades de negociación cultural (como en el extracto 4.21).

### 4.3 Análisis general

Tal vez sea necesario empezar diciendo que, a las dificultades que ya he señalado en los capítulos previos para reconstruir el *proyecto en la práctica* que se constituyó en cada una de las localidades, el caso de EC implicó otras dificultades específicas que contribuyeron a complicar el análisis. Tal vez la más importante tuvo que ver con que el modo como realicé el trabajo de campo (centrado en las sesiones) impidió que pudiera apoyar algunas de mis afirmaciones directamente en las palabras y perspectivas de las participantes y tuviera que confiar en indicios más bien indirectos para la interpretación del significado de

---

regresado, no deberían hacerlo “sólo por eso” (EC11: 5). Hay que notar, sin embargo, las ubicaciones temporales: ofrenda (sesión 4), reparto de juguetes (sesión 11), Exposición (sesión 15).

<sup>166</sup> De hecho, en la sesión 5 J anunció que no se realizaría la sesión del jueves para que las personas pudieran poner sus ofrendas (EC5: 1).

los detalles de algunas interacciones en las sesiones. Sin embargo, en el balance de conjunto, me parece que he logrado una articulación no artificial ni forzada de una buena cantidad de detalles de las relaciones que se desarrollaron alrededor del programa (es decir, no sólo en las sesiones aunque particularmente en ellas), que apoyan la caracterización del *proyecto* ‘confrontación entre orientación y control’.

No sólo, igual que en los dos casos anteriores, había que sortear que el *proyecto* no fuera explícito en el lenguaje de las participantes, sino que el modo como aquí se producían las sesiones tenía una complejidad adicional derivada de la inexperiencia de la promotora, el carácter controvertido del *proyecto* (que se fue acentuando a lo largo del proceso) y el tipo distinto de coherencia en la construcción de los espacios tópicos en este caso.

Si bien en los casos anteriores ya había mostrado que el *proyecto* emergía de la diversidad de participaciones de las integrantes de los grupos, de un modo tal que era imposible atribuir mayor peso a las de algunas (en particular las promotoras), en este caso hacía falta además conceptualizar la controversia como *fuerza* de una modalidad particular de articulación del *proyecto* y no como un obstáculo para ella. Eso es precisamente lo que traté de capturar mediante el concepto de dualidad entre orientación y control.

El caso de EC también ilustra la manera en que el programa EINE se veía enredado en la red de intervenciones gubernamentales dirigidas hacia las poblaciones rurales<sup>167</sup> (que no eran visibles en el caso de los “grupos urbanos”), en este caso en particular con el programa Progresá, para lo que el EINE no preveía ninguna preparación para las promotoras. Así, EINE terminaba convirtiéndose en el ‘campo de batalla’ de una *lucha duradera* (Holland, 2001) de las poblaciones rurales e indígenas contra la actitud intervencionista de ciertos programas gubernamentales. Es este marco más general el que permite situar tanto la particularidad que tomó el papel de la promotora en este caso, como la actitud de resistencia pasiva de las asistentes irregulares dentro de las sesiones y el rechazo activo (no sólo por éstas, sino también por personas que formalmente no eran parte del grupo) por fuera de ellas.

En términos más específicos, el carácter del *proyecto* que se constituyó en esta localidad permite entender que en este grupo tampoco haya sido muy frecuente el “intercambio de experiencias” como base para la elaboración colectiva de los temas,

---

<sup>167</sup> No es difícil imaginarse, aunque este no fue el caso en EC, las complicaciones adicionales que podrían derivarse de la participación de la promotora o de algunas de las integrantes del grupo en algún partido político.

aunque por razones diferentes que en el de ASM. Mientras en éste se debió a las dificultades para articular las referencias de las mujeres a sus experiencias personales con una “planeación” que ponía el acento en el acceso a la “información” importante, en EC se trataba de que era más probable que la experiencia de las mujeres apareciera dentro de una relación polémica o controvertida con la promotora (por ejemplo, cuando señalaba los “errores”, cuando hacía ‘interrogatorios’ a las personas, etc.) o con sus pares (no por confrontación directa, sino en términos de la dificultad para reconocer los aspectos comunes de sus experiencias debido a los esfuerzos para diferenciarse las asistentes regulares de las irregulares).

Por contraste con el caso de GE, el de EC hace resaltar la importancia de las relaciones sociales amistosas entre las participantes. El carácter controvertido del *proyecto* en EC, que se agudizó a partir de la sesión 12 hasta el final del curso, no sólo produjo una muy baja asistencia general al final sino que aumentara la tensión en la relación de J incluso con algunas de las asistentes más regulares. Esto concuerda también con el comentario de J en el sentido de que el trabajo durante el curso sólo le hubiera permitido mantener una relación “de vecinos” con las mujeres que asistieron con más frecuencia y no que se relación con ellas se volviera más estrecha.<sup>168</sup>

La inexperiencia de J como promotora jugó un papel importante en el proceso, siempre matizado por el carácter controvertido del *proyecto*. Si bien es cierto que J mostró indicios claros de que su forma de conducir las sesiones fue mejorando, igual que su comprensión de ciertos temas (evidencias que decidí no presentar para no alargar adicionalmente este capítulo y porque no agregaban nada significativo al análisis), en términos generales lo que predominó fue su uso incipiente (y en muchos momentos incluso más bien formal) de los recursos del programa y de sus contenidos. Con todo, J tomó la iniciativa y asumió el costo que implicó organizar la “Exposición” ante la coordinadora y la supervisora. Aunque mi interpretación de las razones de J para llevar a cabo esta actividad no tiene mucho apoyo en información adicional (ver nota 25), lo que quisiera resaltar aquí es que la “Exposición” sí cumplió el papel de *ocultar* la realidad controvertida del programa en esa localidad ante las representantes institucionales. El hecho de que no hubiera ocurrido en ese momento ningún incidente que delatara el desacuerdo generado y el trabajo colaborativo de las mujeres para “exponer los temas” (en el que predominó el aspecto pragmático, vía las cosificaciones que conformaban el

---

<sup>168</sup> G: ¿diría usted que con las personas que vinieron más frecuentemente se mejoró su relación amistosa o de vecinos? J: pues sí, o sea, de vecinos, bueno yo con ellas pues me llevo bien, sea, lo que cabe, nos hablamos, nos saludamos, sí, está todo bien, ¡ay sí! (EC, Ent. 2 J: 5)

repertorio compartido – desigualmente – de este grupo), sirvieron, desde mi perspectiva, para ocultar ‘hacia arriba’ los problemas que enfrentaba el programa en la localidad y se complementaron con la actitud más bien romántica y condescendiente que ambas visitantes parecían sostener sobre el aprendizaje de las mujeres.<sup>169</sup>

Llama la atención que J haya retomado varias prácticas escolares para la organización y conducción de las sesiones pero en conjunto éstas hayan sido las que menos se parecían a clases escolares en cuanto al tratamiento de los temas, debido al predominio, conforme se acentuó la controversia, de secuencias de interacción caracterizadas por deslizamientos en múltiples direcciones (que eventualmente se estabilizaron mediante cosificaciones de diversos grados de abstracción). La estabilización no significó, por supuesto, que predominara la producción de espacios tópicos con una mayor coherencia local, sino que los deslizamientos tendieron a ocurrir en ciertas direcciones específicas; éstas estaban delimitadas precisamente por el juego de las relaciones entre las cosificaciones (“estimular” ⇔ “ponerles atención”/ “dedicarles tiempo” ⇔ “darles juguetes limpios”/ “tener cuidado porque nos imitan en todo”). La construcción de relaciones entre las cosificaciones, a su vez, sirvió como contexto para la introducción de nuevos contenidos ofrecidos por el programa. En conjunto, esto le daba a las sesiones unas características que serían difíciles de encontrar en una clase escolar y una impresión de falta de orden.

El contraste entre el modo como se producían las sesiones en este grupo y en los anteriores, no obstante las similitudes que no eran tan evidentes (como la orientación de las promotoras hacia la presentación, de una manera u otra, de las sugerencias establecidas en el programa), subraya la importancia de no asumir que las prescripciones institucionales nos ofrecen una visión del modo como se desarrolla una práctica educativa (Julia, 1995; Rockwell, 2002), así como la importancia del trabajo etnográfico para estudiar realidades que, entre las circunstancias que contribuyen a su carácter marginal, se encuentra el no estar documentadas (Rockwell, 2002).

---

<sup>169</sup> Como se mostró en los discursos de la coordinadora y supervisora al final de dicha sesión. La primera dijo que las mamás de lugares alejados anhelaban que les llegara el programa y que ellas que tenían la fortuna de haberlo tenido “con una palabra nueva que hayan aprendido es ganancia”. La supervisora dijo “no porque haya terminado el programa dejen de reunirse..., que ahora ya saben qué hacer en provecho de sus hijos..., que a las que no se acercaron [a las sesiones] hay que regalarles la Guía, en vez de tirarla, y darles consejos” (EC15: 9).

Fig. 1 Diagrama de la casa donde se realizaban las sesiones en EC

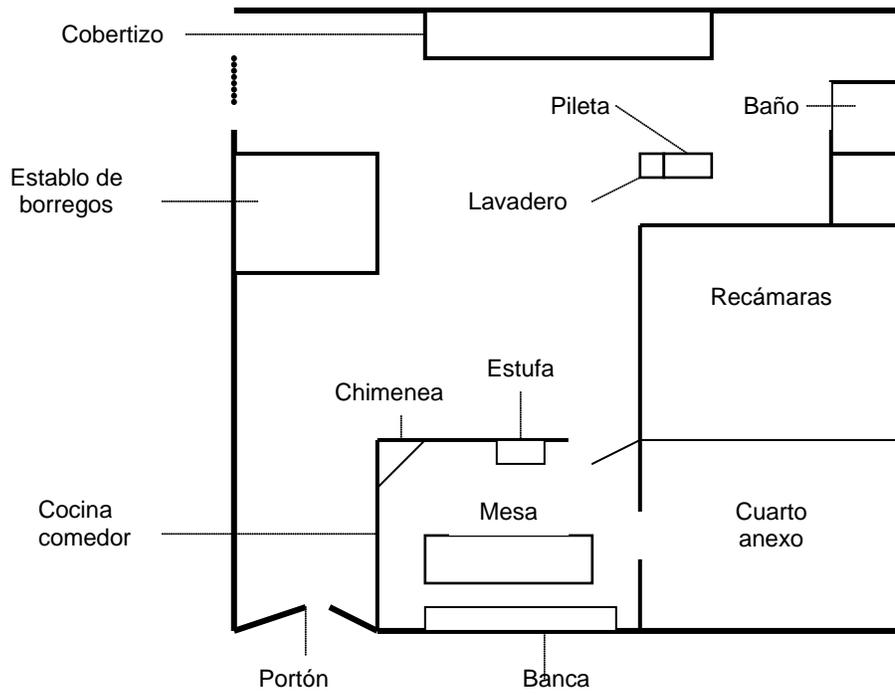


Fig. 2 Fotografía del exterior de la casa (fachada)



## Capítulo 5

### CONCLUSIONES

En este capítulo voy a tratar de ofrecer una visión de conjunto de los principales puntos identificados a lo largo de los análisis previos, en parte reseñándolos y en parte elaborando ulteriormente a partir de ellos. Esta última elaboración implica, por una parte, un retorno reflexivo a la perspectiva teórica de comunidades de práctica desde las particularidades de los procesos que caractericé en cada uno de los grupos y, por otra, la derivación de algunas consideraciones que la investigación puede devolver al programa EINE como recursos para una posible modificación desde dentro. Aunque estas vías de elaboración son distintas analíticamente, como el sentido de tales consideraciones está sustentado en la reflexión conceptual apoyada en el trabajo de campo, las presentaré en forma entrelazada a lo largo de la exposición. Con todo, el énfasis estará centrado en la primera.

\*\*

Me parece importante empezar la reflexión conceptual volviendo sobre el concepto de *proyecto en la práctica* que sirvió como eje de los análisis que hice en los capítulos anteriores, para enfocar después los vínculos entre algunos de los planteamientos de la perspectiva teórica de comunidades de práctica y los hallazgos de esta investigación.

En el capítulo 1 señalé que con el concepto *proyecto en la práctica* trataba de captar la especificidad de una empresa conjunta que no se cosificaba por los participantes de una CP de corta duración y, por lo mismo, tendía a ser invisible, pero que, no obstante, jugaba un papel fundamental en su articulación. Los tres capítulos previos constituyen, por así decirlo, una argumentación en extenso de la viabilidad de este concepto como herramienta para el análisis de los procesos de construcción de comunidades de práctica (insertos dentro de una constelación de prácticas amplia y compleja) y no reiteraré aquí los puntos de detalle sino que me enfocaré en las cuestiones más generales implicadas en su uso como herramienta conceptual.

Empezaré haciendo una aclaración básica. El concepto *proyecto en la práctica* es un recurso para enfocar analíticamente *procesos que ocurrían en las sesiones* y no las consecuencias de éstos sobre sucesos que tenían lugar en otros momentos/escenarios (como la interacción de las mujeres con sus hijos en sus hogares). En la introducción señalé la tendencia de los programas de “educación de padres” a enfocarse en forma

exclusiva o predominante en el desarrollo de los niños y a tomar el comportamiento de los padres como un medio 'transparente' para incidir sobre aquél. Esto ha llevado a desentenderse del proceso educativo en el que están implicados los padres, como si fuera obvio, o a dar por supuesto que se desarrolla según los supuestos de diseño del programa (en otras palabras, que, en lo esencial, los padres empiezan a actuar de acuerdo con las ideas o sugerencias que les hacen los especialistas). Con ello se pasa por alto que los programas de "educación de padres" constituyen prácticas socio-culturales específicas, situadas en contextos históricos e institucionales concretos y, como tales, sólo existen por la acción coordinada de sus participantes. Lo que intenté en este trabajo fue entender algunos aspectos del proceso a través del que se coordinaban las acciones de las participantes de los grupos de EINE, *en una práctica que las organizaba al producirla colectivamente* y bosquejar la manera como dicho proceso estaba situado dentro de una constelación de prácticas más amplia.

Ahora bien, decir que me interesaban los procesos que ocurrían *en las sesiones* y no las consecuencias de éstos sobre sucesos que ocurrían en otros momentos/escenarios, no implica negar que existan vínculos entre ambos, sino más bien romper con la suposición de que un programa de "educación de padres" (sea EINE o cualquier otro) produce efectos *directos* sobre el comportamiento de los padres con sus hijos, *al margen* de las características del programa mismo como una práctica socio-cultural que es producida por sus diversos participantes.

En la introducción señalé que desde la perspectiva teórica de comunidades de práctica este asunto tendría que abordarse como una cuestión de multi-afiliación, estudiando la manera como la participación en una práctica ('producir las sesiones') estaba conectada con la participación en otras (la crianza de los hijos). Ahora bien, la vinculación entre estas prácticas puede examinarse de dos maneras distintas, tomando una de ellas como figura y la otra como fondo. Pero estas diferentes perspectivas no dependen sólo de un ejercicio imaginativo, sino que implican *ubicaciones* desde donde se pueda documentar el 'trabajo' específico involucrado en la construcción de los vínculos. Dadas las características de mi trabajo de campo, la información que recabé sólo me permitió tomar la práctica de producción las sesiones como figura y examinar cómo, *dentro de ella*, se establecían un tipo de vinculaciones con las prácticas de crianza de las

mujeres. Tomar estas últimas como la figura hubiera requerido un trabajo de campo centrado en la interacción de las mujeres con sus hijos en otros escenarios.<sup>170</sup>

En esta óptica, los análisis que expuse en los tres capítulos anteriores muestran que no era casual/indiferente que las mujeres hablaran en ocasiones más bien de lo que sabían que debían hacer (o que refirieran en general lo que hacían “las mujeres”) en vez de lo que ellas hacían personalmente como prácticas de crianza de sus hijos, o que refirieran los detalles de algunas de sus prácticas de crianza bajo el ‘interrogatorio’ de la promotora (quien además les pedía que hicieran una evaluación de sus prácticas o ella misma la realizaba) en comparación con narrar por propia iniciativa sucesos específicos dando cuenta de las dificultades que tenía para enfrentar ciertos comportamientos de sus hijos y, con base en tales narraciones, se hiciera una elaboración conjunta con otras participantes. Cada una estas maneras de *involucrar sus experiencias y saberes* relativos a la crianza infantil en la producción colectiva de las sesiones era uno, entre varios, de los ingredientes con los que se conformaba la práctica que articulaba a los grupos como comunidades que sostenían un *proyecto en la práctica* específico. En general, a pesar de que hubo algunas semejanzas puntuales en los modos como se tendieron puentes con las prácticas de crianza dentro de la producción colectiva de las sesiones, cada grupo las incorporó (o no) de una manera particular, de acuerdo con la especificidad del *proyecto* que lo caracterizaba como comunidad de práctica.

Para redondear esta aclaración, debo subrayar que *tampoco* asumo que cada una de las maneras como se establecían vínculos con las prácticas de crianza dentro del proceso de producción colectiva de las sesiones estaba asociada con una forma *homogénea* en que las mujeres se apropiarían, en sus prácticas cotidianas de crianza, de las sugerencias ofrecidas por el programa o elaboradas en colaboración con las demás. Aquí hay un terreno que hace falta explorar con detenimiento y sobre el que no me atrevo a hacer ninguna afirmación, más allá de señalar que, de la misma manera que con la producción de las sesiones, los procesos de apropiación vinculados con cambios en las prácticas de crianza deben estar tejidos con una multitud de hebras e implicar una diversidad de negociaciones contextualizadas (tanto con otros adultos significativos como con los propios hijos) que difícilmente pueden reducirse a “seguir las recomendaciones”

---

<sup>170</sup> Por supuesto que estos dos tipos de relación no agotan las posibilidades de vinculación que podrían establecerse. Igualmente podrían volverse el foco de otra investigación los vínculos entre las participaciones de las mujeres en EINE y cambios en las relaciones con sus esposos u otros integrantes de la familia extensa, donde estaría en juego no sólo su identidad de “madres” sino otras igualmente relevantes para ellas: esposas, hijas, cuñadas, nueras, etc. En cada caso se requeriría de una ubicación particular para poder documentar las vinculaciones.

de los especialistas. Por otra parte, mi argumento tampoco significa que los cambios que las mujeres eventualmente llegaran a realizar en ciertos aspectos de sus prácticas de crianza serían un ‘subproducto’ o, peor aún, un mero ‘efecto ideológico’ de la participación en el programa, sino que *por sí mismas* no ayudaban a aclarar (pero sí podían contribuir a ocultar) la práctica que las personas estaban contribuyendo a producir colectivamente en las sesiones.

Una vez hecha esta aclaración (no confundir el *proyecto en la práctica* que cada grupo constituyó, con lo que las mujeres señalaban que habían aprendido como forma distinta de relacionarse con sus hijos), es necesario volver sobre la cuestión de la invisibilidad del *proyecto*, con énfasis en su carácter producido colectivamente y la imposibilidad de reducirlo a los motivos de los participantes individuales. Esto implica hacer un balance de la utilidad del concepto como una *modalidad* particular de empresa conjunta.

En todos los grupos, pese al importante papel de las promotoras en la organización de las actividades y tareas que eran un punto de partida del proceso de producción de las sesiones, el *proyecto* que en cada caso se constituyó no era de ninguna manera el resultado de sus intenciones. Más bien éstas (igual que las de las mujeres) sólo eran un componente de un proceso colectivo que de ningún modo estaba prefigurado/anticipado; es decir, que era *emergente*. Tal vez el indicio más claro de esto se encuentre en que en ningún caso, ni siquiera en GE, hubo un ajuste perfecto entre el *proyecto* que se había constituido por el grupo y la *identidad-en-la-práctica* de la promotora, sino que siempre había, en mayor o menor medida, cierta tensión entre una y otro.

Si bien el *proyecto* carecía, por así decirlo, de ‘sujeto’, esto no anulaba ni ocurría al margen de la agencia de las personas, sino que aquél era más bien la manera *como se articulaban significativamente* sus participaciones, desde preocupaciones e intereses heterogéneos, a través de la interacción cara a cara a lo largo de un periodo de tiempo. Los capítulos anteriores muestran los detalles de la manera como el *proyecto* articulaba la diversidad del compromiso y la agencia correlativa de sus participantes (hasta donde permitían examinarlo mis registros y entrevistas). De entre tales detalles, pueden citarse el variado uso del humor y el despliegue diferencial de las ‘revelaciones’ (GE); el papel de las mujeres para desarticular (o bien para contribuir a constituir a través de su inacción) el intento de la promotora de ‘construir un problema’ a partir de la referencia de alguna mujer a cierta conducta de un hijo(a) o algún aspecto de sus prácticas de crianza (GE y ASM); la

manera como las intervenciones de las mujeres contribuyeron a inducir un cambio en la “planeación” de las sesiones y el tipo de despliegue de competencia que realizaba la promotora en ellas (ASM); y la manera como la propia participación de las mujeres contribuía a producir y mantener cierto tipo de diferenciación al interior del grupo (EC). Estos son ejemplos, por un lado, de que no se requería de una participación homogénea de las mujeres para constituir un *proyecto* que articulara al grupo como CP y, por otro, de la contribución de la agencia específica de las participantes al proceso.

La diversidad de *proyectos* que se conformaron en los grupos investigados es un argumento de peso para pensar que no estaban determinados por condiciones ‘externas’ (como por ejemplo, las características institucionales del programa EINE, los Programas Compensatorios dentro del CONAFE o la estructura de éste) y más bien apoya la perspectiva de que sus prácticas constituían una *improvisación creativa producida colectivamente* mediante la participación coordinada (aunque fuera a través del conflicto o el desacuerdo) de las integrantes de los grupos, bajo las posibilidades y restricciones creadas<sup>171</sup> a partir tanto de condiciones institucionales como de otras circunstancias ‘externas’ de carácter diverso, como mostré en el análisis de cada uno de los grupos en los capítulos anteriores. Esta es otra manera de subrayar la agencia de las participantes.

Ahora bien, por las características del trabajo de campo que realicé no me fue posible elaborar un análisis fino de la relación dialéctica entre las características de *un proyecto* en alguno de los grupos y la agencia particular de una persona. Sin embargo, me parece que no es aventurado pensar que sobre la base de un análisis como el que expuse en los capítulos anteriores, sería posible enfocarse, por ejemplo, en dos personas de un grupo, seleccionadas no arbitraria o azarosamente sino según las particularidades del *proyecto* que en tal grupo se hubiera constituido, para hacer tal tipo de análisis.<sup>172</sup>

Un aspecto crucial de los análisis de cada uno de los *proyectos* que se constituyeron en los grupos, y que resalta la imposibilidad de reducirlos a los motivos de las personas individuales, es la relación de conjunto entre los componentes del modo como se producían las sesiones en cada uno; es decir, el hecho de que no se trataba de aspectos o ‘factores’ separados que se sumaban o acumulaban de alguna manera. Más

---

<sup>171</sup> Es decir, que no existían como tales posibilidades y restricciones *al margen* de las iniciativas de las integrantes de los grupos sino que sólo aparecían como tales a la luz de *sus esfuerzos para conformar su práctica*.

<sup>172</sup> Sólo para ejemplificar hipotéticamente esta posibilidad, en el grupo de EC, podría enfocarse el análisis, en E (una de las participantes más regulares y activas) y en C’, a quien J consideraba como un “caso difícil”, o en T (quien también era una asistente regular, pero con una actitud que contrastaba en varios aspectos con la de E). Esta posibilidad de investigación es particularmente viable ahora que el curso se instala durante tres años en la misma localidad.

bien, entre ellos había una cierta coherencia de sentido que traté de captar con la denominación del *proyecto*. Esto es especialmente importante de tomar en cuenta si se pretende derivar sugerencias ‘didácticas’ de los resultados de esta investigación. Por ejemplo, no tendría sentido tratar de impulsar “planeaciones” como las de M en GE, al margen de si existe una relación de confianza entre las participantes, de si la promotora ha construido o no su identidad en relación con el dominio de contenidos sobre los temas o si usaba los contenidos y las sugerencias para ‘evaluar’ las prácticas de las mujeres y presionarlas para que cambiaran las que consideraba como “errores”, etc. (lo cual no quiere decir que ciertas condiciones no tuvieran un mayor peso en determinados momentos del proceso, pero que eso no equivale a considerarlas como ‘variables’ de las que éste dependería).

En la medida en que un *proyecto* no se cosificaba ni por las participantes de la comunidad de práctica que lo hacía surgir ni desde ningún otro lugar de la constelación de prácticas del programa EINE, se volvía ‘invisible’. La ausencia de cosificación del *proyecto* era una condición clave para la discontinuidad de la práctica y la invisibilidad de la comunidad que la sostenía, pero esto no quiere decir que estos fueran aspectos ‘inherentes’ a ellas.<sup>173</sup> Subrayar el carácter emergente de los *proyectos* que se conformaban en los grupos de EINE no equivale a desconocer que para que se constituyeran, se requería la existencia de la constelación de prácticas completa que formaba el programa EINE. Como señalé en el capítulo 1, dentro de tal constelación podían identificarse *otras* comunidades de práctica, cuyas respectivas empresas conjuntas, en mayor o menor medida, estaban cosificadas y eran objeto de una reflexión explícita incorporada en sus propias prácticas cotidianas. La *continuidad* de estas otras comunidades de práctica era una condición indispensable para la emergencia de comunidades de práctica *discontinuas* a partir de los grupos. Pero también había una relación de dependencia en sentido inverso: la discontinuidad de los grupos era la base sobre la que se organizaba el funcionamiento del resto del programa (en particular, un

---

<sup>173</sup> Aunque sea especulativamente, podemos imaginar que las integrantes del grupo de GE, por ejemplo, podrían haberse empezado a ver desde otra perspectiva, tanto en forma grupal como individualmente, luego de leer el capítulo 3 de esta tesis y reivindicar que mi manera de cosificar el *proyecto* de su grupo (aprender, conocerse y divertirse) era lo que en efecto las caracterizaba y lo que esperaban que estuvieran dispuestas a hacer otras personas que se incorporaran al mismo. Por supuesto, es posible que, por el contrario, las mujeres manifestaran su desacuerdo con mi caracterización del *proyecto* y propusieran una alternativa que les pareciera más adecuada. En cualquier caso, lo que habría ocurrido es que la cosificación del proyecto (a través de una expresión que trata de capturar aspectos centrales del proceso que ellas estaban produciendo) daría la posibilidad de *una nueva manera de negociar el significado de lo que estaban haciendo entre ellas* y, potencialmente, una forma de establecer también cierto tipo de continuidad entre los grupos en esa localidad, a pesar del cambio en las integrantes de un ciclo a otro.

esquema de organización del tiempo y de las prácticas institucionales que le daban contenido).

El hecho de que el *proyecto* fuera emergente tampoco debe confundirse con su corta duración. Según el planteamiento de Wenger (1998), la práctica de una comunidad tiene siempre un carácter emergente, aunque se trate de una práctica ‘establecida’, porque no es nunca mera repetición. En este caso, la temporalidad limitada de los *proyectos* que se conformaban a partir de los grupos, lo mismo que su invisibilidad, estaba condicionada ‘estructuralmente’, en el sentido de estar sujetas a criterios temporales y de otro tipo (como el carácter “itinerante” del programa y la duración de los ciclos) que eran fijos y rígidos en el esquema de operación. En este caso, el carácter emergente es más notorio porque la práctica en cuestión (‘producir las sesiones’) carecía de continuidad de un ciclo a otro, pero esto, como he dicho arriba, no tendría que ser así necesariamente.

Un aspecto del funcionamiento de EINE que contribuía a producir la invisibilidad de los *proyectos* (y sus CP asociadas) era que en otros niveles del funcionamiento del programa más allá de los grupos (Módulos, Zonas, Coordinaciones Estatales, Dirección), *se alentaban, recogían y difundían sistemáticamente* los “testimonios”, tanto de las mujeres como de las promotoras, acerca de la manera como su participación en los cursos les había ayudado *a cambiar ciertos aspectos de la relación con sus hijos*. Los “testimonios” eran, así, cosificaciones a través de las que se contribuía a conformar una visión del programa que desviaba la atención de los procesos que ocurrían *en las sesiones*<sup>174</sup> y, por ello, a volverlos ‘invisibles’.

Indirectamente, esta investigación sugiere también una manera distinta de concebir y de analizar las prácticas de comunidades que tienen continuidad, en la medida en que están institucionalizadas de diversas formas, subrayando el carácter emergente de sus prácticas y la necesidad de reconocer las condiciones que nos llevan a verlas como prácticas ‘establecidas’.

\*\*

Las reflexiones anteriores pueden ampliarse y precisarse a partir de una comparación entre lo que en la teoría de la actividad se denomina “objeto de actividad” y lo que yo llamé *proyecto en la práctica*. Como señalé en el capítulo 1 (nota 28), no hay

---

<sup>174</sup> Los “testimonios” se presentaban tanto en boletines de cobertura diversa (municipal, estatal), como en los eventos de clausura o apertura de un ciclo y aún en la página de CONAFE en Internet. Otras formas de cosificación que jugaban un papel parecido eran los juguetes elaborados por las integrantes de los grupos y las cartas finalistas del concurso “Carta a mi hijo”.

una versión única de la teoría cultural-histórica de la actividad, sino al menos dos grandes vertientes de interpretación, una basada en la obra de A.N. Leontiev y otra en los desarrollos de Engeström. La caracterización del objeto de actividad que expuse en la nota 18 del capítulo 1, como “materia prima” o “espacio problema” al que se dirige la actividad (Engeström, 1993), se complementa con el señalamiento de que el objeto permite entender los motivos de los actores (sin reducirlos a los resultados de las acciones en la situación inmediata), así como la dimensión histórica de la actividad. En términos generales, en la teoría de la actividad se critica al “aprendizaje situado” (donde se ubican el planteamiento original de Lave y Wenger, 1991, y la elaboración posterior de Wenger, 1998) porque se enfoca en las “acciones de nivel inferior” y muestra el cómo de la interacción entre las personas, pero pierde de vista los motivos que permiten entender el por qué de la actividad a largo plazo, así como la pasión implicada en las acciones de los actores (Engeström, s/f; Nardi, 2005).<sup>175</sup>

Así, parece necesario discutir, aunque sea en forma somera, si los *proyectos* que se constituyeron a partir de los grupos se limitan a describir los medios a través de los que las personas coordinaban sus tareas, calendarios e interacciones, pero no dicen nada sobre “los deseos humanos que motivan la actividad” (Nardi, 2005). Esta cuestión es importante dentro de mi argumentación debido al carácter emergente y la ‘invisibilidad’ relativa de los *proyectos*, dos características asociadas con la posición periférica de las CP que se constituían a partir de los grupos del programa EINE.

Sin pretender examinar esta cuestión exhaustivamente, es importante señalar primero que la identificación de un “sistema de actividad”, y su respectivo *objeto*, no son tareas sencillas. Así, encontramos como ejemplos de sistemas de actividad: un departamento de investigación biotecnológica de una gran compañía farmacéutica dedicado a la selección de genes con posibles usos terapéuticos (Nardi, 2005), una pequeña empresa dedicada al diseño y construcción de dispositivos portátiles de monitoreo del estado de salud (Hyssalo, 2005), un laboratorio de biotecnología dedicado a la producción y uso de enzimas con fines industriales (Miettinen, 2005), una red de organizaciones implicadas en la investigación de delitos económicos (Puonti, 2004), una organización no gubernamental de monitoreo de conflicto étnico en la región de la antigua Unión Soviética (Foot, 2002) y un grupo escolar que realizaba modelos tridimensionales

---

<sup>175</sup> Un punto importante para los fines de esta discusión es que el concepto de objeto de actividad no tiene una única interpretación (ni siquiera entre los autores que se ubican dentro de alguna de las dos vertientes señaladas) sino que es el eje de una variedad de desarrollos (por ejemplo, Engeström, 1999; Foot, 2002; Hyssalo, 2005; Kaptelinin, 2005; Miettinen, 2005; Nardi, 2005).

computarizados de algunos fenómenos astronómicos (Barab, et al. 2002), entre otros. Claramente, se trata de formas de organización social muy heterogéneas, con una gama más o menos diversa de participantes que entre sí podrían mantener relaciones muy variadas.

En el capítulo 1 señalé que el programa EINE en su conjunto podría verse como una constelación de prácticas y no como una gran CP. En el marco de la discusión en curso, esto implica que las relaciones entre las partes de la constelación deben *determinarse empíricamente*, mientras que si se viera el programa como un “sistema de actividad” (lo que, de acuerdo con los ejemplos mencionados arriba, sería viable) habría que especificar *un objeto de dicho sistema, el cual orientaría a largo plazo la diversidad de acciones realizadas por cualesquiera de los actores involucrados y daría cuenta de sus motivos*.

Cuál podría ser el “objeto de actividad” del programa EINE en su conjunto, es algo difícil de vislumbrar con base en la información disponible (expuesta en el capítulo 1), incluso considerando el planteamiento de que en los sistemas de actividad complejos los objetos son vagos, borrosos y multifacéticos y sólo se estabilizan temporalmente por medio de artefactos mediadores (Engeström, s/f) y que los actores en un sistema de actividad pueden tener motivos radicalmente diferentes dirigidos a un mismo objeto y vinculados entre sí por relaciones de conflicto, poder, resistencia y consentimiento, y donde las luchas para alinear los motivos (y no sólo las tareas) articulan un solo sistema de actividad (Nardi, 2005). No encuentro qué podría ser el “objeto”, multifacético si se quiere, al que podrían dirigirse los motivos heterogéneos de las mujeres, las promotoras y los múltiples participantes institucionales del programa (supervisores, coordinadores, equipos centrales de las Coordinaciones Estatales, Dirección nacional), lo mismo que, por otro lado, los representantes del Banco Mundial.

Volviendo a la cuestión específica de si los *proyectos* simplemente describen los medios a través de los que las personas coordinaban sus interacciones pero no dicen nada sobre el por qué de sus acciones, me parece que los análisis expuestos en los capítulos previos ofrecen evidencias para sostener que un *proyecto* no era una especie de guión respecto de qué hacer en las sesiones, sino que los significados en juego *orientaban* las acciones de las participantes de un modo que lleva implícita cierto tipo de por qué de las acciones. Así, por ejemplo, ‘aprender, ser amigas y divertirse’ lleva implícitas razones para la participación de las mujeres en el grupo de GE que no pueden reducirse a las metas de acciones puntuales como hacer una broma o narrar una historia.

En este sentido, los *proyectos* no excluyen un cierto tipo de por qué de las acciones de las participantes, pero que no eran razones explícitas para la acción sino una forma de desplegar competencia en la propia participación (o sea, al igual que en el caso de las promotoras, como *identidad-en-la-práctica*).<sup>176</sup>

Lo que mis análisis no permiten afirmar es que los *proyectos* eran meras facetas de un *único* “objeto de actividad” del programa EINE en su conjunto. De acuerdo con el conocimiento disponible sobre la operación de éste, me parece más razonable dejar la cuestión abierta que aceptar el postulado teórico como cuestión de principio. Engeström (1999: 251) señala que los estudios empíricos del aprendizaje situado han sido notoriamente silenciosos sobre las razones teóricas para la selección, delimitación y dimensiones de sus unidades de análisis, pero esta misma crítica podría dirigirse al supuesto de la teoría de la actividad de que la configuración social que están estudiando es un sistema de actividad (o una red de sistemas de actividad).<sup>177</sup> Pese a sus limitaciones, el análisis expuesto en el capítulo 1 sobre los varios procesos incluidos bajo el término “programa EINE”, es un intento de justificar la selección, delimitación y dimensiones de la unidad de análisis que usé en este trabajo.

Por supuesto, queda pendiente la elaboración más precisa de la vinculación de los *proyectos* con, por una parte, procesos que ocurrían en otros niveles de funcionamiento del programa EINE y, por otra, con las prácticas cotidianas de crianza de las mujeres participantes en los grupos (u otros aspectos de su vida familiar). Sin embargo, asumir que hay relaciones por desentrañar no necesariamente equivale a afirmar que en todos los casos las prácticas están orientadas hacia el mismo “objeto”, sobre todo tomando en cuenta las contingencias de la historia del programa EINE (ver Anexo I) y el hecho de que, por el lado de las participantes, el proceso de convertirse en madres tiene raíces mucho más largas que su incorporación en un grupo del programa.

\*\*

---

<sup>176</sup> Señalé en el capítulo 1 (nota 27) que una concepción alternativa sobre los motivos de la acción implica ver la cuestión en términos de “convertirse”, de acuerdo con una imagen o ideal de lo que constituye la bondad en las personas, las relaciones y las condiciones de vida. El propio Engeström (1999) dice que en el dominio del aprendizaje situado se emplean las nociones de identidad, perspectiva, subjetividad, etc., para aproximarse a la cuestión del por qué del aprendizaje.

<sup>177</sup> Por otra parte, me parece significativo que Hyssalo (2005) haya propuesto, con base en su estudio etnográfico de la empresa que diseñaba y construía dispositivos portátiles de monitoreo del estado de salud, el concepto “objeto-proyecto” como un *concepto intermedio* entre los de acción y actividad, para conceptualizar la continuidad y el cambio más allá de acciones transitorias pero sin recurrir a descripciones estructurales rígidas, bajo la idea de que la definición de motivos y objetos relacionados con una actividad no deberían darse por supuestos.

La práctica existe porque lo que hacen las personas no es indiferentes para los otros sino que es objeto de negociación en cuanto a su significado; es decir, porque existe un compromiso mutuo (Wenger, 1998). Los análisis que realicé en los capítulos anteriores no sólo apoyan esta idea general sino que muestran que la negociación del significado podía tomar un cauce de colaboración mutua o, en contraste, se organizaba alrededor de la controversia. En ambos casos, era clara la presencia de un componente *afectivo* incorporado al proceso de negociación, lo que concuerda con el planteamiento de Olson y West (1999) de no verla desde una perspectiva de racionalidad instrumental. Este es otro indicio de una posibilidad ulterior de elaboración de la perspectiva de comunidades de práctica en diálogo con la teoría cultural-histórica de la actividad.

Como nuestra afiliación a una CP se construye en primer lugar a través de las formas de competencia que se despliegan en la participación y como nuestra participación es un componente parcial de la práctica, nuestra competencia equivale a una forma de individualidad definida con respecto a la comunidad (Wenger, 1998). Tal vez sería más preciso decir: *con respecto a la empresa conjunta o al proyecto en la práctica*, pues los análisis de cada uno de los grupos muestran que el despliegue de competencia y las formas de individualidad son incomprensibles al margen del *proyecto*. Por ejemplo, en GE, donde uno de los aspectos centrales del proyecto en la práctica era la diversión, varias de las mujeres eran diestras para hacer bromas y en ocasiones parecían enfrascadas en una competencia de ingenio que amenazaba con dejar a un lado el tratamiento del tema de la sesión. Además, había matices en el tipo de humor que desplegaban las participantes que marcaban su particularidad en el grupo, como en el caso de la más joven de GE que recurrió con más frecuencia al doble sentido y al sarcasmo. Por las mismas razones, algunas personas en los otros grupos también podían ser bromistas en otros contextos, pero esa identidad quedaba excluida del proceso de construcción colectiva que tenía lugar en las sesiones dentro del grupo del que formaban parte. En los capítulos previos hice énfasis en que la competencia de las promotoras, inseparable del *proyecto* que se había constituido por el grupo, consistía más bien en un despliegue dentro de la propia interacción y no era objeto de elaboración en el discurso. Así, parece que la naturaleza de estas CP y de los *proyectos* que las articulaban fueran los responsables de que las identidades que se construían por las participantes fueran sobre todo despliegues de competencia en la práctica (los cuales, correlativamente, contribuían a la invisibilidad de tales CP y sus *proyectos*).

Como parte del proceso de formación de identidades, la *negociabilidad* (la medida en que podemos usar, modificar o afirmar como nuestros los significados que negociamos), se define en relación con las configuraciones sociales a las que pertenecemos y al lugar que ocupamos en ellas, en una relación de “propiedad del significado” que involucra disputa por la definición de eventos, acciones o artefactos y donde las diferentes versiones tienen distinto peso (Wenger, 1998). Dada la posición periférica de los grupos dentro del programa EINE y la naturaleza de las CP que emergían a partir de aquéllos, se entiende la ausencia de reclamos de “propiedad del significado” desde los grupos, en la medida en que la definición de eventos, acciones o artefactos que realizaban las personas de facto en las sesiones no trascendía ‘hacia arriba’. Por otro lado, en las entrevistas con las mujeres encontré algunas evidencias de que, en el contexto familiar, el aprendizaje que conseguían en el programa no necesariamente implicaba tampoco un mayor nivel de negociabilidad, aunque algunas sí trataban de aprovecharlo en ese sentido.

Hay que subrayar que la limitada negociabilidad no era algo que solamente afectara a las integrantes de los grupos (aunque en su caso fuera más notoria), sino que se extendía también a otros participantes del programa. Es posible que la rigidez en la “propiedad del significado” dentro del programa se encubriera por el “modelo de capacitación”, el cual hacía pensar que todo el conocimiento importante se difundía a lo largo de la “cadena operativa”, pero sin considerar que los diversos procesos no eran igualmente visibles ni igualmente considerados a la hora de tomar decisiones.

Sin embargo, al mismo tiempo, la ubicación periférica de los grupos en el conjunto del programa (y la negociabilidad limitada asociada a ella) no implicaba una imposición de una forma de trabajo durante las sesiones. Aunque en la realización de las sesiones estaba implicada una cantidad masiva de cosificaciones que provenían de otros lugares, sólo se volvían significativas a través de las maneras en que se apropiaban en un proceso local que fue distinto en cada uno de los grupos (desde el uso más formal que hacía de algunas de ellas la promotora de EC, incorporándolas en un proyecto controvertido que dividía y enfrentaba a las mujeres, hasta el uso flexible y violatorio de las prescripciones de uso que hacía la promotora de GE, como parte del proyecto aprender-ser amigas-divertirse). Así, la posición periférica de los grupos inducía la improvisación creativa de su práctica, pero ofreciendo recursos limitados para apoyarla; no por su cantidad, que a veces era abrumadora, sino porque no eran relevantes para funcionar como mediadores en diversas facetas cruciales de la práctica (por ejemplo, cómo contribuir a crear un clima

de respeto, confianza y compañerismo entre las integrantes de los grupos; cómo negociar con las autoridades o instituciones locales la obtención de apoyos para el trabajo; cómo conducir el “intercambio de experiencias” en las sesiones; etc.). Los análisis, en particular el caso de GE, sugieren que la experiencia previa de las promotoras con el programa era un aspecto muy importante a considerar, no porque eso implicara apego más estricto a los lineamientos establecidos sino a la inversa, porque permitía una mayor flexibilidad para usar algunos de los recursos del programa (no sólo de la versión vigente), de una manera que favorecía una participación más activa de las mujeres en la producción de las sesiones, incluso si esto subvertía las prescripciones de diseño en cuanto a su uso.

En el análisis de los casos encontré indicios de que las supervisoras podían jugar un importante papel mediando el acceso a recursos relevantes para la improvisación de la práctica de los grupos, en formas que no estaban consignadas en ninguno de los materiales (por ejemplo, prestando ejemplares de materiales de una versión previa del programa para tratar ciertos temas). Esta es una cuestión que habría que investigar con mayor profundidad y apoyar explícitamente en el funcionamiento del programa, sobre todo porque la improvisación creativa de la práctica del grupo con el apoyo de recursos significativos (como en el caso de GE) permitía realizar de mejor manera algunas de las finalidades institucionales establecidas, empezando por la esencial: la asistencia de las mujeres.

Los análisis que presenté en los capítulos previos apoyan e ilustran el planteamiento de que una CP es el lugar donde desarrollamos, negociamos y compartimos nuestras teorías y formas de comprender el mundo, así como nuestras maneras de ser un cierto tipo de personas ahí (Wenger, 1998). Más específicamente, muestran que los procesos de desarrollo, negociación y compartir tales comprensiones tenía matices específicos según el tipo de CP que se había conformado y el *proyecto en la práctica* que la animaba; por tanto, no en todos los casos tales procesos ocurrían de la misma manera, ni con las mismas consecuencias. El mejor ejemplo es lo que ocurrió como “intercambio de experiencias” en cada uno de los grupos.

Según Wenger, un aspecto importante de una CP es crear una imagen del contexto más amplio en el que se ubica su práctica. En este aspecto, no encontré evidencias de actividades específicas a través de las que cotidianamente se creara una imagen de dicho contexto más amplio, dentro de las propias sesiones. Prueba de esto es que algunas de las nuevas promotoras no sabían que el programa tenía cobertura nacional (menos aún las mujeres). Ahora bien, a través de los boletines municipales del

programa las mujeres podían enterarse de la existencia de otros grupos y sus actividades, lo mismo que de ciertos aspectos del funcionamiento del programa, pero estos tópicos no se involucraron en la dinámica de las sesiones. La Clausura de un ciclo era otra ocasión en que las mujeres tenían oportunidad de ver su participación en los grupos dentro de un contexto más amplio, pero por su propia naturaleza era un suceso que *no* se podían recuperar y elaborar colectivamente, dado que ocurrían una vez que el ciclo había concluido. Las únicas actividades que implicaban un vínculo, aunque fuera mediato, entre los diversos grupos tenían un carácter de competencia entre ellos (cuando no entre las propias integrantes de un grupo): los concursos “Carta a mi hijo”, la mejor Ofrenda de muertos y las “Miniolimpiadas”. En suma, aunque el programa potencialmente podía contribuir a construir la imagen de un contexto más amplio dentro del que estaban insertos los esfuerzos de los grupos, esto no se realizaba sistemáticamente y las actividades que podían ser conducentes en ese sentido eran ocasionales y ofrecían, en el mejor de los casos, una visión fragmentaria.<sup>178</sup>

La clasificación de los grupos como “urbanos” o “rurales” no ofrecía ningún indicio, por principio, del tipo de *proyectos* que se constituían en ellos ni de la manera como éstos implicaban una manera particular de incorporación, uso selectivo o subversión de los lineamientos establecidos sobre el empleo de los recursos ofrecidos por el programa para la realización de las sesiones. Lo que encontré en los grupos “rurales” investigados, sin embargo, fueron circunstancias que no favorecían el proceso de improvisación de la práctica de los grupos: desde la propia precariedad de las localidades, que implicaba la ausencia de personas que pudieran contribuir al desarrollo de las sesiones (como se hacía en GE invitando al psicólogo, la estudiante de medicina o la maestra de preescolar de la colonia), hasta la presencia de otros programas gubernamentales con una actitud intervencionista sobre ciertas prácticas de las poblaciones rurales que podían imprimir un sesgo de confrontación entre las personas (como *Progresá*, en el caso de EC),<sup>179</sup>

---

<sup>178</sup> En la versión actual del programa, al parecer existe un intento más sistemático en esta dirección a través de la gaceta *La Brújula*, pero no tengo conocimiento de la manera como este recurso se usa en la práctica de las promotoras, supervisores, coordinadores, etc. Por supuesto, podría ser una vía muy importante para contribuir a alinear esfuerzos y construir una visión más amplia dentro de la que los grupos puedan situar las particularidades de sus respectivas prácticas.

<sup>179</sup> No pretendo que las circunstancias que encontré en los dos grupos rurales que investigué sean algo generalizado entre esos grupos. De hecho, en el “1er Foro interestatal de experiencias comunitarias en educación inicial no escolarizada”, que organizó la Coordinación Estatal de San Luis Potosí en octubre de 2006, hubo varias presentaciones de promotoras de grupos rurales e indígenas que había conseguido, a través de sus gestiones con las autoridades municipales, sindicatos y el conjunto de las comunidades, la construcción de espacios exclusivos para la realización de las sesiones del programa, entre otros logros. Aquí conviene recordar que la nueva versión del programa EINE implica que las promotoras trabajen con un grupo más reducido de madres (no hay ya el requisito de que se tengan que inscribir 20 para que se forme el grupo)

pasando por las mayores restricciones temporales para la participación de las mujeres debidas a una mayor carga de trabajos domésticos e informales (hacer tortillas a mano, siembra, cosecha, venta de productos de temporada como banderas, piñatas o dulces, compromisos derivados de formar parte de familias extensas, etc.) y la necesidad de organizar las sesiones tomando en cuenta las actividades que iban a ser realizadas por los niños que asistían con sus madres (lo que tenía implicaciones no sólo sobre la distribución del tiempo en las sesiones – y la complejidad asociada a su conducción – sino también económicas, porque las promotoras tenían que comprar los materiales que iban a usar con los niños con sus propios recursos).

EC es un buen ejemplo de que la controversia puede ser fuente de una modalidad de articulación del *proyecto en la práctica* y no solamente *obstáculo* para su desarrollo, así como de la manera en que ciertas particularidades que tomó EINE en este caso (papel de la promotora, resistencia pasiva de las participantes regulares y activa por parte de personas que no eran parte del grupo) sólo se comprendían enmarcándolas dentro de la lucha duradera (Holland, 2001) de poblaciones rurales e indígenas contra la intervención de ciertos programas gubernamentales en sus vidas.

Si bien las malas relaciones previas (como vecinas) entre algunas de las integrantes de los grupos podían llevar a que durante las sesiones no sintieran confianza para hablar de asuntos personales (que no necesariamente tenían que ser íntimos para sentirse como riesgo si se hacían públicos; ejemplos de EC y SDA), no eran un obstáculo insalvable para que se realizaran las sesiones. Es decir, las sesiones podían verificarse pero las mujeres no comentaban en sus intervenciones sobre cuestiones que si bien podían estar relacionadas con el tema, pensaban que podían ser objeto de chismes. Esto, a su vez, tenía como consecuencia que las sesiones no permitieran que las mujeres se conocieran mejor entre sí como consecuencia de participar en el programa. Por otro lado, el caso de GE muestra que no era necesario que existieran buenas relaciones *previas* entre las mujeres, si la promotora se veía como alguien que tenía “don de gentes”; la confianza que se generaba entre las participantes hacía que incluso mujeres que eran nuevas en la colonia pudieran compartir sus experiencias durante las sesiones y lograran conocerse de una manera más cercana, entablando relaciones amistosas más estrechas. El caso de ASM, por su parte, muestra que las sesiones podían ser también un espacio ‘neutro’, por así decir, con respecto al establecimiento de relaciones amistosas y el

---

a lo largo de tres años. Esta es una circunstancia nueva que considero altamente favorable para la conformación de comunidades de práctica a partir de los grupos.

conocimiento mutuo de las participantes. La importancia de las relaciones afectivas entre las mujeres es tal vez el aspecto que menos se tuvo en cuenta en la versión del programa vigente cuando realicé la investigación, como si bastara que las personas estuvieran interesadas en mejorar la relación con sus hijos (o ser ‘mejores mamás’) para que eso generara una relación de confianza entre las integrantes de los grupos y asegurara que estuvieran dispuestas a compartir sus experiencias sobre la crianza y otros aspectos de su vida familiar, sin ninguna restricción, durante las sesiones.<sup>180</sup>

El hecho de que en dos de los tres grupos (ASM, EC) las “técnicas” hayan tenido un papel más bien lúdico y de organización del trabajo en las sesiones, que contrastaba con el uso en GE (donde contribuía a tener ahí mismo una experiencia que servía como base para reflexionar sobre el tema y compartir las experiencias cotidianas), no debería llevar a menospreciar la importancia del componente lúdico involucrado en el uso que se hacía de ellas en los dos primeros grupos. Me atrevo a suponer que esos momentos de juego – armar un rompecabezas cuyas partes se habían repartido al azar o encontrar quiénes tenían las partes que formaban un refrán, por mencionar sólo dos ejemplos – si bien tenían como fin organizar equipos que realizarían alguna otra tarea (como elaborar un cartel informativo sobre las vacunas), eran significativos para las mujeres pues contribuían a que a las sesiones rompieran con la monotonía o el carácter agobiante del trabajo doméstico (“te relajas”, “te olvidas del quehacer que no se termina nunca”, etc.). Esta es una cuestión que sólo documenté incidentalmente y queda como una línea posible de indagación más detallada, sobre todo porque algunas “técnicas” implicaban realizar alguna actividad con un componente lúdico no sólo entre las mujeres sino también con los niños.<sup>181</sup>

La relación de las promotoras con el conocimiento especializado fue muy variable entre los grupos. Tal vez el hallazgo más importante a este respecto es que el *despliegue de dominio* de los temas del programa por la promotora era menos importante que la *construcción de oportunidades* (con base en los recursos que ofrecía el programa) para que las mujeres establecieran sus propias relaciones entre los contenidos de éste y sus experiencias y saberes de una forma colaborativa (lo cual estuvo vinculado en GE con el uso flexible de los recursos del programa y la utilización de “dinámicas” que no sólo tenían

---

<sup>180</sup> Lo cual es un indicio adicional de la facilidad con la que la relación entre las mujeres durante las sesiones se convierte en algo obvio, no problemática o, a lo sumo, en un terreno que solamente requiriera de decisiones técnicas, al centrar el enfoque en la relación de las mujeres con sus hijos.

<sup>181</sup> En observaciones que realizó Alejandro Méndez Graf en otro grupo de Temoaya durante el mismo ciclo (2001-2002), como parte de su trabajo de tesis de licenciatura, encontró que una parte de las sesiones se empleaba regularmente para que las mujeres jugaran con sus hijos y eso era un rasgo de su participación en el grupo que era muy valorado (y, diría yo, aspecto clave del *proyecto* que en ese grupo se había constituido).

un papel lúdico-organizativo en el desarrollo de las sesiones). De ninguna manera quiero decir que debiera limitarse la posibilidad de construcción de identidad de las participantes con base en la apropiación del conocimiento especializado, sino más bien que ésta, por sí misma y como preocupación central de la promotora, no contribuirá automáticamente a que las sesiones sean productivas para las mujeres. Por supuesto, es posible imaginar un proceso en que el uso (y el dominio correlativo) del conocimiento especializado fuera rasgo básico del trabajo de un grupo que ha establecido su propia agenda sobre los tópicos que abordará, con base en las preocupaciones/intereses vigentes de las mujeres, y como parte de un intento de construir colectivamente una manera de darles respuesta. Esta es una visión de lo que podría ser un grupo 'ideal' y algo a lo que parece tender la nueva versión del programa, en la medida en que ya no hay prescripción de los temas que se abordarán en las sesiones y ya no existe el límite temporal que se imponía antes al trabajo de los grupos, pero no tengo conocimiento de los procesos que están ocurriendo en la producción de la práctica de los nuevos grupos.

El "intercambio de experiencias", que en los libros del programa aparecía como una categoría más bien obvia, resultó ser más compleja de lo que yo mismo había supuesto. Entre las principales modalidades que pude documentar estuvieron las 'revelaciones', las narraciones de acontecimientos específicos que abrían la interrogación sobre un tópico o ejemplificaban un punto planteado en el intercambio, y la formulación de experiencias puntuales en términos generales que funcionaban como sugerencias de cursos de acción posibles para otras personas. Tal vez el aspecto más importante que habría que resaltar es que la categoría "intercambio de experiencias" descontextualiza la interacción entre las personas, en la medida que deja de lado tanto la *forma* en que ocurre el "intercambio" como la *función* que tiene en la interacción, que es precisamente lo que distinguía a cada una de las modalidades mencionadas arriba (que, por otra parte, es probable que no sean las únicas posibilidades que existan).

Sólo a través del trabajo etnográfico fue posible documentar los componentes de los modos como se producían las sesiones en cada caso, así como su articulación interna. De ninguna otra forma se podrían haber inferido. Esto muestra la distancia entre las prescripciones institucionales y la improvisación creativa de la práctica por parte de los actores, la cual muchas veces no puede siquiera imaginarse a partir del mero análisis de los documentos oficiales que establecen una normatividad o procedimientos sobre la manera como los diseñadores suponen que debe realizarse. Las semejanzas abstractas entre los grupos (por ejemplo, la baja frecuencia del "intercambio de experiencias" entre

las mujeres en ASM y EC) podrían servir más bien para interferir con la comprensión de las circunstancias a las que se debían.

En cada grupo la producción de los espacios tópicos tuvo sus particularidades y su coherencia, las cuales sólo se comprendían al ponerlas en relación con el *proyecto* constituido en cada caso. Por ello, la coherencia no dependía única o principalmente de consideraciones ‘pedagógicas’ (contenidos a cubrir sobre el tema, “técnicas” elegidas para tratarlo) sino que estaba atravesada por la relación de la promotora con las mujeres (y entre ellas), por la identidad particular que la promotora había construido de su papel en el programa, el lugar de las “planeaciones” en el modo de producir colectivamente las sesiones, y las preocupaciones personales de algunas de las participantes, entre otras circunstancias. En este sentido, era notorio que EC, donde el proyecto tenía un carácter controvertido, la interacción en las sesiones se caracterizó por deslizamientos tópicos en diversas direcciones (en la forma de proliferación de sugerencias por parte de la promotora), cuando la “orientación” no tomaba un sesgo hacia la vigilancia y el intento de control, mientras que cuando esto último ocurría las interacciones tenían una mayor coherencia tópica local. En otras palabras, la continuidad momento a momento de las interacciones en este grupo se construía a través del establecimiento de vínculos, que por lo general eran implícitos, con tópicos que se había comentado en sesiones previas (en ocasiones muy distantes), lo que además estaba articulado con los intentos de la promotora de “orientar” a las mujeres echando mano de cualesquiera conexiones que pudiera establecer sobre la marcha. En conjunto, estas características producían una impresión de ‘desorden’ en el tratamiento de los temas, pero que desde otras perspectiva constituían una modalidad particular de negociar el significado de lo que hacían juntas en las sesiones bajo la dualidad ‘orientación y control’.

Tratar de ser “mejores madres” ubica a las usuarias del programa en una posición donde se libran de la acusación o la sospecha de no preocuparse por sus hijos, pero implícitamente las coloca en la de quienes necesitan ser orientadas al respecto. Pero, como muestran los análisis previos, esto por sí mismo no determinaba la relación que las mujeres asumían frente al programa, porque cuando en el grupo había confianza entre ellas y la propia sesión servía para que plantearan sus preocupaciones y en forma colectiva se comentaran y propusieran maneras de enfrentarlas (como ocurrió en GE), incluso las solicitudes de ‘asesorías’ dirigidas a mí fueron prácticamente nulas. En otras palabras, en GE el *proyecto* que constituyó esta CP era tal que las personas encontraban respuestas a sus preocupaciones sobre la crianza (además de amistad y diversión) a

través del modo como producían las sesiones. Esto no significa que en tal grupo no hubiera interés en lo que personas a quienes se reconocía como poseedores de conocimiento especializado podían decir, sino que se había constituido una manera en que dicho conocimiento se convertía en parte de lo que las mujeres producían colectivamente como las sesiones de ese grupo y entonces no era necesario que se buscara el acceso individual y privado al mismo. A mi juicio, esto podría considerarse también como un ideal para el funcionamiento de los grupos del programa EINE.

Una de las implicaciones de este trabajo es dejar de pensar las CP como si fueran configuraciones sociales homogéneas o con ciertas características ‘esenciales’ en todos los casos. Ni el trabajo de Lave y Wenger ni el de Wenger contribuyen a aclarar este punto, a pesar de que la heterogeneidad está implícita en el análisis que los primeros hacen de los ejemplos históricos concretos de procesos de ‘ser aprendiz’. La falta de énfasis en la diversidad de formas que puede tomar la configuración social y la manera como ésta se relaciona con el aprendizaje, la afiliación y la construcción de identidades de los participantes, es correlativa con la mera descripción del movimiento de los recién llegados de la periferia hacia una participación más plena (Merriam, et al., 2003). En el caso de las CP que fueron objeto de esta investigación, su propia naturaleza hacía que no fuera importante tratar de documentar el cambio de participación de la periferia hacia una participación más plena (ya que no había “expertos”, ni diferentes posiciones definidas según la pericia creciente en la práctica, ni encuentro de generaciones, etc.). Los resultados de esta investigación sugieren la necesidad de poner más atención a las particularidades de las CP como configuraciones sociales y a la manera como dichas particularidades están relacionadas constitutivamente con los procesos a través de los que se conforman sus respectivas empresas conjuntas. Al mismo tiempo, me parece que he mostrado que la perspectiva teórica de comunidades de práctica ofrece la posibilidad de examinar la complejidad de las relaciones que configuran una “institución”.

Esta investigación puede verse también como un primer paso en la dirección de situar los programas de “educación de padres” como prácticas socioculturales que necesitan analizarse y entenderse como tales en vez de asumir que son medios transparentes para producir cambios en las prácticas de crianza de las madres y padres y, por tal vía, para inducir cambios en el desarrollo de los niños.

Por último, es importante señalar que de ninguna manera asumo que los procesos de construcción de comunidades de práctica que he expuesto aquí son resultado de intentos deliberados, por parte de otros actores en esa constelación de prácticas, por

restringir u ocultar el trabajo que se realizaba en los grupos. La exploración de las formas como los procesos que ocurrían en otras CP dentro del programa EINE se entretrejan con los de construcción de las CP efímeras y relativamente invisibles que surgían de los grupos, es una tarea que no pierde relevancia por el hecho de que actualmente esté funcionando una nueva versión del programa. La realización de esta investigación con el apoyo de múltiples actores institucionales del programa, es un indicio muy importante del interés por tener una visión más detallada de su funcionamiento y, potencialmente, para seguir profundizando en su comprensión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackers, Milton (1972) "Prologue: The why of early childhood education" en Gordon, I. J. (ed.) Early childhood education. The seventy-first yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II, The University of Chicago Press, Chicago, pp. 1-12.
- Aprendizaje grupal (2000) (Colección de apoyo) Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), México.
- Au, Kathryn H. (2002) "Communities of practice. Engagement, imagination, and alignment in research on teacher education", *Journal of Teacher Education*, vol. 53, núm. 3, pp. 222-227.
- Badinter, Elizabeth (1981) ¿Existe el amor maternal? Historia del amor maternal. Siglos XVII al XX, Paidós, Pomaire, Barcelona.
- Barab, Sasha A., et al. (2002) "Using activity theory to understand the systemic tensions characterizing a technology-rich introductory astronomy course", *Mind, Culture, and Activity*, vol. 9, núm. 2, pp. 76-107.
- Bauman, Zygmunt (2002) La cultura como praxis, Paidós Barcelona.
- Becker, Howard S. (1996) "The epistemology of qualitative research" en *Ethnography and human development. Context and meaning in social inquiry*, Chicago University Press, Chicago, pp. 53-71.
- Bernstein, Basil (1964) "Aspects of language and learning in the genesis of the social process" en Hymes, D. *Language in culture and society. A reader in linguistics and anthropology*, Harper y Row, New York, pp. 251-263 (artículo publicado originalmente en 1961).
- \_\_\_\_\_ (1984) "Códigos amplios y restringidos: sus orígenes sociales y algunas consecuencias" en Gavin, P. L., y Y Lastra *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México, pp. 357-374 (artículo publicado originalmente en 1964).
- Bucholtz, Mary (1999) "Why be normal?" language and identity practices in a community of nerd girls", *Language in Society*, vol. 28, pp. 203-223.
- Chartier, Roger (1992) "Formación social y economía psíquica: la sociedad cortesana en el proceso de la civilización" en *El mundo como representación*, Gedisa, Barcelona, pp 81-104.

- Coates, Jennifer (1996) *Women talk. Conversation between women friends*, Blackwell, Oxford.
- Cohen, Rachel (1983) *En defensa del aprendizaje precoz*, Editorial Planeta, Barcelona.
- Cole, Michael (1983) "Society, mind, and development" en Kessel, F. S., y A. W. Siegel (eds.) *The child and other cultural inventions*, Praeger, New York, pp. 89-114
- \_\_\_\_\_ (1995) "The supra-individual envelope of development: activity and practice, situation and context" en Goodnow, J. J., P. J. Miller y F. Kessel (eds.) *Cultural practices as contexts for development*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp. 105-118.
- \_\_\_\_\_ (1996) *Cultural psychology. A once and future discipline*, Harvard University Press, Cambridge.
- Compendio de desarrollo del niño de 0 a 5 años en zona rural (1982) Secretaría de Educación Pública (SEP), Subsecretaría de Educación Elemental (SEE), Dirección General de Educación Preescolar (DGEP), México.
- Corsaro, William A. (1981) "Entering the child's world. Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting" en Green, J. L., C. Wallat (eds.) *Ethnography and language in educational settings*, Ablex Publishing Company, Norwood, N. J., pp. 117-146.
- Crawford, Mary (2003) "Gender and humor in social context", *Journal of Pragmatics*, vol. 35, pp. 1413-1430.
- Delgado Fuentes, Marco Antonio (2000) *Un estudio evaluativo del Proyecto de Educación Inicial (PRODEI)*, Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, México.
- \_\_\_\_\_, L. Güido (1996) *Programa de educación inicial. Estudio de investigación evaluativa. Informe final*, Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), México.
- De Mause, Lloyd (comp.) (1982) *Historia de la infancia*, Alianza Editorial, Madrid.
- Deutsh, M. (1965) "The role of social class in language development and cognition", *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 25, pp. 78-88.
- Documento de trabajo para la revisión técnica de la Guía de Padres y del Manual del Educador Comunitario (1994) CONAFE (Unidad de Programas Compensatorios, Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial) Mecnografiado, México.
- Donzelot, Jacques (1979) *La policía de las familias*, Pre-Textos, Valencia.

- Dreier, Ole (1999) "Personal trajectories of participation across contexts of social practice" en Dreier, O. *Subjectivity and social practice*, University of Aarhus Press, Aarhus, Denmark, pp. 103-143.
- Duranti, Alessandro (2000) *Antropología lingüística*, Cambridge University Press, Madrid.
- Eckert, Penelope y S. McConnell-Ginet (1992) "Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice", *Annual Review of Anthropology*, vol. 21, pp. 461-490.
- Egido Gálvez, Inmaculada (2000) "La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 22, pp. 119-154.
- Engeström, Yrjo (s/f) Collaborative intentionality capital: object-oriented interagency in multiorganizational fields. Descargado el 24/08/05 del sitio: <http://www.edu.helsinki.fi/activity/people/engestro>
- \_\_\_\_\_ (1987) *Learning by expanding*, Orienta-Konsultit Oy, Helsinki.
- \_\_\_\_\_ (1993) "Developmental studies on work as a testbench of activity theory" en Chaiklin, S. y J. Lave (eds.) *Understanding practice: perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, New York.
- \_\_\_\_\_ (1999) "Situated learning at the threshold of the new millennium" en Bliss, J., R. Säljö y P. Light (eds.) *Learning sites. Social and technological resources for learning*, Pergamon, Amsterdam, pp. 249-257.
- Engeström, Yrjo y M. Reijo (1999) "Introduction" en Engeström, Y., R. Miettinen y L. Raija-Punamäki (eds.) *Perspectives on activity theory*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 1-16.
- Elias, Norbert (1996) *La sociedad cortesana*, Fondo de Cultura Económica (FCE), México.
- Erickson, Frederick (1996) "Going for the zone: the social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations" en Hicks, D. (ed.) *Discourse, learning, and schooling* Cambridge University Press, Cambridge, pp. 29-62.
- Ervin-Tripp, Susan y A. Küntay (1997) "The occasioning and structure of conversational stories" en Givón, T. (ed.) *Conversation. Cognitive, communicative, and social perspectives*, John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia, pp. 133-166.
- Fernández, Ana; C. Loría y M. de L. Valenzuela (1991) *Para nacer de nuevo. Una experiencia de educación popular*, Grupo de Educación Popular con Mujeres—GEM, México.

- Firth, Alan (1995) "Introduction and overview" en Firth, A. (ed.) *The discourse of negotiation. Studies of language in the workplace*, Pergamon, Oxford, pp. 3-39.
- Flandrin, Jean-Louis (1979) *Orígenes de la familia moderna*, Editorial Crítica, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (1984) *La moral sexual en Occidente*, Ediciones Juan Granica, Barcelona.
- Foot, Kirsten A. (2002) "Pursuing an evolving object: a case study in object formation and identification", *Mind, Culture, and Activity*, vol. 9, núm. 2, pp. 132-149.
- French, Peter y B. Woll (1981) "Context, meaning, and strategy in parent-child conversation" en Wells, G. (ed.) *Learning through interaction: the study of language development*, Cambridge University Press, London.
- Fuenlabrada, Irma (1996) "Comentarios a la ponencia de Edmundo Salas Garza" en *Memoria. Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural*, CONAFE, México, pp. 176-180.
- \_\_\_\_\_ y E. Taboada (2001) "Currículum e investigación educativa. Una propuesta de innovación para el nivel básico", *Documentos DIE 47*, Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)-Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav)-Instituto Politécnico Nacional (IPN).
- Fuhrmann, Ingeburg y M. Chadwick (1998) *Fortalecer a la familia. Manual para trabajar con padres*, Andrés Bello, Santiago de Chile.
- Giddens, Anthony (1984) *The Constitution of Society*, University of California Press, Berkeley, Los Angeles.
- Goffin, Stacie (1990) "Government's responsibility in early childhood care and education: Renewing the debate" en Seefeldt, C. (ed.) *Continuing issues in early childhood education*, Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, pp. 9-26.
- Goffman, Erving (1963) *Behavior in public places. Notes on the social organization of gatherings*, The Free Press, New York.
- Guía de Padres (s/f) *Fundación Vamos México A.C., Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)*, México.
- Guía de Padres (2000) SEP, CONAFE, México.
- Guía de Padres del Programa de desarrollo del niño de 0 a 5 años a través de padres de familia y miembros de la comunidad (1981) SEP, SEB, DGEI, México.
- Heller, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, Ediciones Península, Barcelona.
- Heritage, John y S. Sefi (1992) "Dilemmas of advice: aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers" en Drew,

- P., J. Heritage (eds.) *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 359-417.
- Hess, Robert D. (1970) "Social class and ethnic influences upon socialization" en Mussen P. H. (ed.) *Carmichael's manual of child psychology*, Third Edition, vol. II, John Wiley y Sons, New York, pp. 457-557.
- Hess, Robert D. y V. C. Shipman (1965) "Early experience and the socialization of cognitive modes in children", *Child Development*, vol. 34, pp. 869-886.
- Hodges, Diane Celia (1998) "Participation as dis-identification with/in a community of practice", *Mind, Culture, and Activity*, vol. 5, núm. 4, pp. 272-290.
- Hohmann, M., B. Banet, B. y D. P. Weikart (1990) *Niños pequeños en acción. Manual para educadoras*, 3ª edición, Trillas, México.
- Holland, Dorothy; et al. (1998) *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press, Cambridge
- \_\_\_\_\_ y J. Lave (2001) "History in person" en Holland, D. y J. Lave (eds.) *History in person. Enduring struggles, contentious practice, intimate identities*, School of American Research Press, Santa Fe, New Mexico, pp. 3-33.
- \_\_\_\_\_ y K. Leander (2004) "Ethnographic studies of positioning and subjectivity: an introduction", *Ethos*, vol. 32, núm. 2, pp. 127-139.
- Holmes y M. Meyerhoff (1999) "The community of practice: Theories and methodologies in language and gender research", *Language in Society*, vol. 28, pp. 173-183.
- \_\_\_\_\_ y M. Marra (2002) "Having a laugh at work: how humor contributes to work culture", *Journal of Pragmatics*, vol. 34, pp. 1683-1710.
- Hyssalo, Sampsa (2005) "Objects and motives in a product design process", *Mind, Culture and Activity*, vol. 12, núm. 1, pp. 19-36.
- Jessor, Richard (1996) "Ethnographic methods in contemporary perspective" en *Ethnography and human development. Context and meaning in social inquiry*, Chicago University Press, Chicago, pp. 3 -14.
- Julia, Dominique (1995) "La cultura escolar como objeto histórico" en Menegus, M. y E. González (coords.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Método y fuentes*, Centro de Estudios sobre la Universidad, (CESU)-UNAM, México, pp. 131-153.
- Kaptelinin, Victor (2005) "The object of activity: making sense of the sense maker", *Mind, Culture, and Activity*, vol. 12, núm. 1, pp. 4-18.

- Keesing, Roger (1994) "Theories of culture revisited" en Borofsky, R. (ed.) *Assessing cultural anthropology*, McGraw-Hill, New York, St. Louis, San Francisco.
- Labov, William (1970) "The logic of nonstandard English" en Lester, M. (ed.) *Readings in applied transformational grammar*, Holt, Rinehart and Winston, New York, pp. 357-400.
- Láminas del Desarrollo Infantil (2000) SEP, CONAFE, México.
- Lave, Jean (1991) *La cognición en la práctica*, Paidós, Barcelona (original publicado en 1988).
- \_\_\_\_\_ (1993) "The practice of learning" en Chaiklin, S., J. Lave (eds.) *Understanding practice. Perspectives on activity and context*, Cambridge University Press, Cambridge.
- \_\_\_\_\_ (1996) "Teaching as learning in practice", *Mind, Culture and Activity*, vol. 3, pp. 149-164.
- \_\_\_\_\_ (2001) "Getting to be British" en Holland, D. y J. Lave (coords.) *History in person. Enduring struggles, contentious practice, intimate identities* School of American Research Press, Santa Fe, New Mexico, pp. 281-324.
- \_\_\_\_\_ y E. Wenger (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LeCompte, Margaret D. y J. J. Schensul (1999) *Designing and conducting ethnographic research*, Altamira Press, Walnut Creek.
- Lemke, Jay L. (1997) *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*, Paidós, Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2000) "Across the scales of time: artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems", *Mind, Culture, and Activity*, vol. 7, núm. 4, pp. 273-290.
- Levinson, Bradley A.U. y E. Brantmeier (en prensa) "Secondary schools and communities of practice for democratic civic education: challenges of authority and authenticity", *Theory and Research in Social Education*,
- Levinson, Stephen C. (1992) "Activity types and language" en Drew, P. y J. Heritage (eds.) *Talk at work. Interaction in institutional settings*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 66-100.
- Lineamientos generales para la implementación del proyecto para el desarrollo de la educación inicial (1993) CONAFE, Unidad de Programas Compensatorios, Unidad Coordinadora del PRODEI, México.

- Linehan, Carol y J. McCarthy (1999) "Reviewing the "community of practice" metaphor: An analysis of control relations in a primary school classroom", *Mind, Culture, and Activity*, vol. 8, núm. 2, pp. 129-147.
- Linell, Per (1998) *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*, John Benjamins, Amsterdam y Philadelphia.
- Máiquez, Ma. Luisa, et al. (2000) *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*, Visor, Madrid.
- Manual de Operación del Programa de desarrollo del niño de 0 a 5 años a través de padres de familia y miembros de la comunidad (s/f) SEP, SEB, DGEI.
- Manual del Promotor del Programa de desarrollo del niño de 0 a 5 años a través de padres de familia y miembros de la comunidad (1981) SEP, SEB, DGEI.
- Manual del Promotor Educativo (1994) CONAFE, México.
- Manual del Promotor Educativo (2000) SEP, CONAFE, México.
- Maynard, Trisha (2001) "The student teacher and the school community of practice: A consideration of 'learning as participation'", *Cambridge Journal of Education*, vol. 31, núm. 1, pp. 39-52.
- McLoyd, Vonnie (1998) "Children in poverty: development, public policy, and practice" en Sigel, I. E. y A. Renninger (vol. eds.) *Handbook of child psychology*, 5th edition, vol. 4 *Child psychology in practice*, John Wiley and Sons, New York, pp. 135-208.
- Merriam, Sharan B., Courtenay, Bradley y L. Baumgartner (2003) "On becoming a witch: Learning in a marginalized community of practice", *Adult Education Quarterly*, vol. 53, núm. 3, pp. 170-188.
- Miettinen, Reijo (2005) "Object of activity and individual motivation", *Mind, Culture and Activity*, vol. 12, núm. 1, pp. 52-69.
- Miller, Peggy y J. Goodnow (1995) "Cultural practices: toward an integration of culture and development" en Goodnow, J. J., P. Miller y F. Kessel (eds.) *Cultural practices as contexts for development*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, pp. 5-16.
- Morales Garza, Sofialecía (1998) "La educación indígena, especial e inicial: de "modelos complementarios" a estrategias claves para reivindicar la igualdad en la diferencia" en Latapí, P. (coord.) *Un siglo de educación en México II*, FCE, México, pp. 141-172.
- Nardi, Bonnie A. (2005) "Objects of desire: power and passion in collaborative activity", *Mind, Culture, and Activity*, vol. 12, núm. 1, pp. 37-51.

- Nielsen, Klaus (2002) "The concept of tacit knowledge – A critique. Outlines – Critical Social", *Studies*, vol. 4, núm. 2, pp. 3-17.
- Norrick, Neal R. (2003) "Issues in conversational joking", *Journal of Pragmatics*, vol. 35, pp. 1333-1359.
- Ornelas, Carlos (2001) "Equidad: educación comunitaria y programas compensatorios" en Ornelas, C. (comp.) *Investigación y políticas educativas: Ensayos en honor de Pablo Latapí*, Editorial Santillana, México, pp. 135-185.
- Ortner, Sherry B. (1995) (e.o. 1984) "Theory in anthropology since the sixties" en Dirks, N. B., G. E. y S. B. Ortner (eds.) *Culture/power/history: a reader in contemporary social theory*, Princeton University Press, Princeton, N. J., pp. 372-411.
- \_\_\_\_\_ (1999) "Introduction" en Ortner, S. B. (ed.) *The fate of "culture"*, Geertz and beyond, University of California Press, Berkeley, Los Angeles, pp. 1-13.
- Página del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) en Internet: <http://www.conafe.edu.mx> Consulta y descarga de varias partes durante 2002 y 2003.
- Penn, Helen (2002) "The World Bank's view of early childhood", *Childhood*, vol. 9, núm. 1, pp. 118-132.
- Pérez Campos, Gilberto y J. J. Yoseff (1995) "La familia y el discurso científico de la educación de los hijos: genealogía y problematización de sus relaciones", *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, vol. 1, núm. 2, pp. 25-33.
- Programa de desarrollo del niño de 0 a 5 años en zona rural (1987) SEP, SEE, DGEP, México.
- Puonti, Anne (2004) "Tools for collaboration: using and designing tools in interorganizational economic-crime investigation", *Mind, Culture, and Activity*, vol. 11, núm. 2, pp. 133-152.
- Real Academia Española (1992) *Diccionario de la lengua española*, 21ª edición, Editorial Espasa Calpe, Madrid.
- Rideau, Alain (1977) *Su Hijo*, Ediciones Mensajero, Madrid.
- Riessman, Frank (1977). *El niño de la ciudad interior. Educación del niño de familias con menores recursos*. Buenos Aires: Ediciones Las Paralelas.
- Rockwell, Elsie (1987) "Etnografía y teoría en la investigación educativa" en *Para observar la escuela, caminos y nociones*. Informe final, DIE-Cinvestav-IPN, México.

- \_\_\_\_\_ (1989) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1987), DIE-Cinvestav-IPN (publicado originalmente en 1987).
- \_\_\_\_\_ (1996) Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910-1940, Tesis doctoral, DIE-Cinvestav-IPN.
- \_\_\_\_\_ et al. (1997) "Investigación básica e innovación didáctica: el nuevo Manual del Instructor Comunitario", Cuadernos DIE 44, DIE-CINVESTAV-IPN.
- \_\_\_\_\_ (2001 e.o. 1993) "Cursos comunitarios. Una primaria alternativa para el medio rural", Documentos DIE 47, DIE-Cinvestav-IPN, México
- \_\_\_\_\_ (2002) "Imaginando lo no-documentado: del archivo a la cultura escolar" en Civera, A., C. Escalante y L. E. Galván (coords.) Debates y desafíos en la historia de la educación en México, El Colegio Mexiquense, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), México, pp. 207-234.
- Rogoff, Barbara (1990) Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context, Oxford University Press, Nueva York.
- \_\_\_\_\_ y J. Lave (1984) Everyday cognition. Its development in social context, Harvard University Press, Cambridge.
- Salas Garza, Edmundo (1996) "CONAFE: 25 años de experiencia en educación comunitaria rural" en Memoria. Encuentro Latinoamericano de Innovaciones Educativas en el Medio Rural, CONAFE, México, pp. 155-175.
- Sawin, Patricia E. (1999) "Gender, context, and the narrative construction of identity. Rethinking models of "women's narrative" en Bucholtz, M., A. C. Liang y L. A. Sutton (eds.) Reinventing identities: the gendered self in discourse, Oxford University Press, New York, Oxford, pp. 241-258.
- Schaffer, Rudolph (1979) El desarrollo de la sociabilidad, Pablo del Río, Madrid.
- Schmelkes, Silvia; M. E. Linares y M. A. Delgado (1995) "Educación de la familia para el desarrollo de sus hijos" en Wuest, M. T. (coord.) Educación, cultura y procesos sociales. (La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa), Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Coordinación de Humanidades-UNAM, México, pp. 187-245.
- Sclafani, Joseph D. (2004) The educated parent. Recent trends in raising children, Praeger, Westport, Connecticut Westport, Connecticut.
- Shweder, Richard A. (1990) "Cultural psychology –what is it?" en Shweder, R. A. y G. Herdt (eds.) Cultural psychology. Essays on comparative human development. Cambridge University Press, Cambridge.

- \_\_\_\_\_ (1996) True ethnography: the lore, the law, and the lure. En: Ethnography and human development. Context and meaning in social inquiry, Chicago University Press, Chicago, pp. 15-52.
- Sluckin, Wladyslaw (1976) El aprendizaje temprano en el hombre y en el animal, Siglo XXI Editores, México.
- Stairs, Arlene (1988) "Beyond cultural inclusion. An Inuit example of indigenous educational development" en Cummins, J. y T. Skutnabb-Kangas (eds.) Minority Education, Multilingual Matters, Clevedon, UK., pp. 308-327.
- Stern, H. H. (1967 e.o. 1960) La educación de los padres, Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- Suchman, Lucy A. (1987) Plans and situated actions: the problem of human-machine communication, Cambridge University Press, Cambridge.
- Swan, Jacky; H. Scarbrough, M. Robertson (2002) "The construction of 'communities of practice' in the management of innovation", Management Learning, vol. 33, núm. 4, pp. 477-496.
- Tannen, Deborah (1999) "The display of (gendered) identities in talk at work" en Bucholtz, M., A. C. Liang y L.I A. Sutton (eds.) Reinventing identities: the gendered self in discourse, Oxford University Press, New York y Oxford, pp. 221-240.
- Tedlock, Barbara (2000) "Ethnography and ethnographic representation" en Norman K. Denzin N. K., y Y. S. Lincoln (eds.) Handbook of qualitative research, 2a ed., pp. 455-486).
- Tena Menocal, Josefina (1996) Evaluación del impacto del programa de educación inicial no formal o no escolarizada, Tesis de maestría, Universidad de las Américas, México.
- Valentine, Charles A. (s/f) La cultura de la pobreza. Crítica y contrapropuestas, Amorrortu, Buenos Aires (publicado originalmente en 1968).
- Valsiner, Jaan (2002) "Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self", Theory and Psychology, vol. 12 núm. 2, pp. 251-265.
- Vinovskis, Maris A. (1999) "Do federal compensatory education programs really work? A brief historical analysis of Title I and Head Start" American Journal of Education, vol. 107, pp. 187-209.
- X Congreso Internacional de Educación Familiar (2005) Universidad de las Palmas de Gran Canaria, Asociación Internacional de Formación e Investigación en Educación Familiar, Fundación Canaria Radio ECCA, Memoria del Congreso.

- Webster's New Collegiate Dictionary (1980) Merriam-Webster, Springfield, Mass.
- Weisner, Thomas S. (1996) "Why ethnography should be the most important method in the study of human development" en *Ethnography and human development. Context and meaning in social inquiry*, Chicago University Press, Chicago, pp, 305-324.
- Wenger, Etienne (1998) *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- \_\_\_\_\_ (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona.
- Wertsch, James V. (1994) "The primacy of mediated action in sociocultural studies", *Mind, Culture, and Activity*, vol. 1, pp. 202-208.
- \_\_\_\_\_ (1998) *Mind as action*, Oxford University Press, New York.
- West, Thomas y G. Olson (1999) "Critical negotiation(s): Transformative action in cultural studies and border pedagogy", *The Review of Education, Pedagogy, Cultural Studies*, vol. 21, núm. 2, pp. 149-163.
- Willis, Paul (2000) *The ethnographic imagination*, Polity Press, Cambridge.
- Wrigley, Julia (1989) "Do young children need intellectual stimulation? Experts' advice to parents, 1900-1985", *History of Education Quarterly*, vol. 29, pp. 41-75.

## ANEXOS

### ANEXO I

#### **Contextualización del programa de Educación Inicial No Escolarizada**

En este anexo se presenta un marco de referencia para ubicar el surgimiento del programa de Educación Inicial No Escolarizada del CONAFE. Se trata de mostrar que las condiciones bajo las que se desarrolló este programa tuvieron como consecuencia una ubicación ambigua dentro de la organización y funcionamiento del CONAFE, así como una configuración específica del propio programa caracterizada por la falta de reflexión explícita sobre la cuestión central que lo define como programa de 'educación de padres'.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un organismo descentralizado, del Gobierno Federal, creado por decreto presidencial en 1971. Desde su creación, ha enfocado su labor a atender problemas de rezago educativo en educación básica, aunque a lo largo de su existencia ha diversificado su oferta educativa para incluir el nivel preescolar (1983) y un proyecto de posprimaria (1997).

El CONAFE define su "misión" como:

Propiciar y proporcionar una atención educativa diferenciada a los habitantes de zonas rurales que no disfrutaban de los beneficios del desarrollo social, a partir del reconocimiento de su diversidad cultural y socioeconómica, que permita disminuir las diferencias existentes con otros sectores de la sociedad y avanzar en aspectos de equidad y pertenencia social, ofreciendo alternativas de acceso, permanencia y éxito para el bienestar individual, familiar y comunitario. (Página de CONAFE en Internet, en lo sucesivo citada como CONAFE-I)

Esta cita permite destacar tres aspectos de la labor educativa del CONAFE que luego se examinarán con más detenimiento: a) atención predominante a los habitantes de zonas rurales, b) reconocimiento de la diversidad cultural y socioeconómica y c) orientación hacia el logro de mayor equidad social a través de la educación.

Actualmente, el trabajo del Consejo se agrupa en dos grandes rubros: la educación comunitaria y los programas compensatorios. El programa de Educación Inicial No Escolarizada, que es objeto de la investigación que aquí se presenta, forma parte de estos últimos, pero para dar una visión de conjunto de la labor educativa del CONAFE y situar ahí al programa de Educación Inicial No Escolarizada (EINE), haré primero una breve síntesis de las características de la educación comunitaria.

### **Educación comunitaria**

El CONAFE es más conocido por su labor de educación comunitaria, caracterizada por una forma de trabajo adaptada a las limitaciones materiales de comunidades rurales que no cuentan con escuelas convencionales. La educación comunitaria desarrollada por CONAFE se lleva a cabo por personas no profesionales que, idealmente, pertenecen a las comunidades en las que, luego de un corto período de capacitación, realizarán la labor educativa. Se convoca a los jóvenes que han terminado la educación secundaria o el bachillerato para que se integren como 'prestadores de servicio social educativo' durante un período determinado, a cambio de obtener una beca posterior para continuar con sus estudios. Estos jóvenes, después de un proceso de selección, reciben una capacitación (de alrededor de dos meses) mediante la cual se les familiariza con la estrategia y la modalidad de trabajo que ofrece el Consejo. Luego de la capacitación, se integran a la comunidad en la que van a realizar su labor; la comunidad se tiene que hacer cargo de su alimentación y hospedaje. CONAFE les entrega una beca mensual en efectivo y se hace cargo de continuar con su capacitación a lo largo del período de su participación en el programa. (Estos jóvenes, quienes son llamados instructores comunitarios, pueden tener después otras posiciones dentro del mismo programa, si su desempeño como instructores es destacado, que conforman una trayectoria relacionada con el trabajo educativo, pero no se les considera propiamente como parte del personal del Consejo.)

El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) apoyó al CONAFE elaborando una estrategia educativa para la educación primaria, encarnada en la serie de libros *Dialogar y Descubrir*, para grupos de niños de diferentes edades y con distintos conocimientos, que trabajan bajo la dirección del instructor comunitario; incluye el diseño de un currículo en secuencias de enseñanza y aprendizaje, la programación de secuencias de actividades, una forma de evaluación de los aprendizajes y materiales de trabajo con fichas para los niños. (Fuenlabrada, 1996).<sup>182</sup>

La forma de trabajo de la educación comunitaria fue reconocida por Pablo Latapí como una innovación importante en su momento:

Esta innovación es importante no sólo como medio de llevar la educación a la población dispersa y aislada, sino por...el empleo como instructores de jóvenes con secundaria, capacitados mediante un curso breve, y la participación de la comunidad en la evaluación del instructor (Latapí, 1980: 81).

---

<sup>182</sup> Se pueden encontrar más detalles sobre el desarrollo del programa de educación comunitaria en Rockwell (2001), Rockwell y colaboradores (1997) y Fuenlabrada y Taboada (2001).

Es importante subrayar que el modelo de enseñanza de la educación comunitaria es una alternativa al de la educación básica regular. De este modelo dijo Edmundo Salas Garza, a la sazón director general del CONAFE, en el Encuentro Latinoamericano de Innovaciones en el Medio Rural de 1996:

No hay en el país... una propuesta tan redondeada, tan probada y alimentada con la práctica de los propios instructores, de maestros, de personal técnico y de los resultados de la investigación educativa; una propuesta que sea tan eficaz para abordar el trabajo educativo en un aula con niños de distinta edad y distinto grado de desarrollo. (Salas, 1996: 160)

Según Salas Garza (1996:160), las evaluaciones comparativas del aprovechamiento educativo entre la educación pública rural y los programas comunitarios que se realizaron en 1992 mostraron que “el modelo educativo y la participación de los jóvenes en el CONAFE han logrado por lo menos igualar los resultados del sistema educativo formal en el ámbito rural, si no es que lo han mejorado un poco”.

Esta breve caracterización de la vertiente de la educación comunitaria del CONAFE sirve para entender que ésta sea, por así decirlo, la “carta de presentación” del Consejo y la base sobre la que se estructura una parte importante del discurso sobre su quehacer educativo. Más adelante argumentaré que el programa EINE tiene una ubicación un tanto ambigua dentro del CONAFE y que algunas de las características de su funcionamiento no concuerdan con el panorama general derivado de la educación comunitaria, aunque ciertos aspectos de la operación de ésta se incorporan en aquélla. Por el momento, presentaré dos ejemplos del discurso oficial del CONAFE sobre su labor educativa en los que se muestra cómo la educación comunitaria sirve como eje articulador.<sup>183</sup>

El primero tiene que ver con sus fines y la naturaleza de su proceso pedagógico:

En la perspectiva educativa actual destaca el propósito de contribuir a la adquisición y desarrollo de competencias que posibiliten a los actores y beneficiarios de la Educación Comunitaria enfrentar los retos que plantea el cambiante panorama social y económico en el mundo de hoy. El proceso pedagógico se centra en la reflexión sobre la riqueza que ofrece la diversidad, en un diálogo intercultural permanente, que permite construir nuevos conocimientos, así como redimensionar y fortalecer la identidad personal y colectiva. (CONAFE-I)

---

<sup>183</sup> Es importante aclarar que realicé esta caracterización en las primeras etapas de desarrollo de mi trabajo de tesis (2002), de modo que algunos de sus aspectos pueden no corresponder ya con el discurso oficial del CONAFE y no están actualizados con respecto a los nuevos programas que lo conforman así como con respecto a su organización institucional. Mínimamente, tiene que considerarse que actualmente está vigente una versión distinta del programa EINE que la que operaba cuando realicé la investigación.

El segundo versa sobre el enfoque intercultural y socioconstructivista que, se dice, caracteriza el “modelo de capacitación” del que deriva el éxito de la educación comunitaria:

El objeto de análisis de esta perspectiva, al contrario de la propuesta bicultural, no es la cultura propia como un universo simbólico cerrado en sí mismo, sino los puntos de encuentro entre las culturas, así como las valoraciones, estereotipos y categorizaciones a través de las cuales se estigmatizan las diferencias culturales entre determinados grupos sociales. (...) [El instructor comunitario funge] como un mediador que favorezca un aprendizaje permanente por medio de estrategias generales de pensamiento, con intervenciones intencionadas y ajustadas al grupo y su medio, que faciliten la interacción del niño con el conocimiento, con otros niños, con el educador, con la sociedad y con su entorno para lograr el desarrollo de las habilidades y las competencias, así como las herramientas útiles para comprender y actuar en su realidad y en consecuencia puedan apropiarse de su proyecto de vida y de futuro. (CONAFE-I)

No pretendo discutir si el trabajo efectivo en la educación comunitaria presenta estas características. Lo único que quiero destacar es que, con base en algunas de las características de la vertiente comunitaria del trabajo del CONAFE, que son destacables (como se veía arriba), se articula un discurso donde hacen acto de presencia tópicos que están en el centro de los debates especializados en las ciencias sociales y en el campo de la educación: competencias para la vida, diálogo intercultural, construcción de conocimiento, aprendizaje permanente, apropiación de un proyecto de vida, confección de la identidad. Como ha sugerido Rockwell (2002), debemos tener cuidado de no equiparar la norma con el discurso o el documento escrito y la práctica con la acción o la oralidad. Así, no habría que ver el discurso oficial del CONAFE como la norma que guía su práctica, sino como un tipo de práctica discursiva en sí mismo (Rockwell): una manera de presentarse e identificarse públicamente a sí mismo, con anclajes en algunas de sus prácticas efectivas pero que no se reduce a referirlas sino que va más allá de ellas.

Reconocer que los discursos oficiales pueden ser un tipo de práctica es importante para abandonar una visión monolítica de las instituciones y reconocer su heterogeneidad interna como resultado de una trayectoria histórica y de las relaciones que mantiene con otros procesos e instituciones. Más adelante veremos cómo se concreta esta visión en el caso del programa EINE. Ahora veamos las características generales de la vertiente “compensatoria” de la labor del CONAFE.

## Programas compensatorios

Respecto de la vertiente compensatoria del CONAFE, que se incorporó al trabajo del Consejo a partir de 1992, se dice en su página en Internet:

El gobierno federal, consciente de intensificar sus esfuerzos para abatir las disparidades en la atención a la demanda educativa y con el propósito de mejorar las oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos de los niños y niñas de las escuelas rurales e indígenas, de localidades aisladas y de difícil acceso y de zonas urbano-marginadas, ha implementado políticas compensatorias mediante las cuales se apoya con recursos específicos a los gobiernos de las entidades federativas, focalizando los universos de atención en las zonas de mayor rezago, generando de manera integral y flexible acciones que correspondan a las problemáticas y demandas locales y fomentando una activa participación social que vincule estrechamente a la escuela con la comunidad. Estas políticas compensatorias en materia educativa se manifiestan... a través de la puesta en operación de los programas compensatorios, regidos bajo un marco de acción orientado a mejorar la equidad del sistema educativo y reforzar el apoyo a las escuelas generales, rurales e indígenas con mayores niveles de marginación para reducir la deserción, la reprobación, mejorar la eficiencia terminal y por consecuencia mejorar los indicadores educativos en cada entidad federativa.

Hay que destacar de inmediato que las metas últimas de los programas compensatorios son reducir la deserción y la reprobación y elevar la eficiencia terminal en la educación primaria. Esto es importante porque significa que el programa EINE tiene que *contribuir* de alguna manera al logro de dichas metas. Pero antes de entrar a examinar este asunto vamos a detenernos un poco en la noción de “compensación” que subyace a esta vertiente de la labor del CONAFE.

En la última cita, se destaca precisamente uno de los aspectos de la “misión” del Consejo que se había señalado antes: la orientación hacia el logro de mayor equidad social. Aquí se plantea de manera más precisa lo que se pretende: mejorar las condiciones de acceso a y permanencia de los niños en la escuela primaria, en las zonas con los niveles más altos de rezago educativo. Salas Garza describió de manera más detallada los medios a través de los que se concretó esa intención en la vertiente compensatoria del CONAFE:

A fin de que los cursos regulares permitan superar las desventajas socioeconómicas y educativas de estas escuelas [primarias regulares, ubicadas en zonas de alto índice de marginación y con severos problemas de rezago], se pretende en primer lugar desarrollar capacitación adicional para los maestros, llevar material escolar para los niños, otorgar material didáctico adicional a los grupos y a las escuelas, establecer un mecanismo de incentivos al buen desempeño del maestro para que él tenga un estímulo para realizar actividades fuera de los horarios regulares de clase. Adicionalmente a

esto se trabaja en un esquema de construcción, reparación y mantenimiento de espacios educativos y de mobiliario escolar. (Salas Garza, 1996: 166)

Así, la lógica de la 'compensación' tiene que ver con apuntalar de diversas maneras el acceso y la permanencia de los niños de los sectores más pobres en los programas de *educación formal*, razón por lo que hay que distinguirla de la educación comunitaria, la cual constituye un modelo *alternativo* a aquélla. La noción de compensación que está involucrada aquí constituye, según Ornelas (2001), un auténtico intento retributivo para neutralizar los efectos más visibles de las desigualdades económicas y sociales, rompiendo con la concepción formalista de igualdad de oportunidades que ha prevalecido durante décadas en el sistema educativo mexicano.

A continuación haré una breve reseña de los programas compensatorios que ha puesto en operación el CONAFE (con base en la información que se presenta en la página del Consejo en Internet), destacando el lugar de la educación inicial en ellos. Luego retomaré la valoración de Ornelas (2001) acerca de si estos programas cumplieron en realidad su función compensatoria. Mediante este recorrido pretendo demostrar que hay otro sentido de "compensación" que está implícito en el programa EINE.

Durante la década pasada se diseñaron y pusieron en operación cinco programas compensatorios: Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, 1991-1996), Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI, 1993-1997), Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB, 1994-1999), Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE, 1995-2000) y Programa para Abatir el Rezago Educativo en la Educación Inicial y Básica (PAREIB, 1998-2006).

El PARE atendió a los 4 estados de la República que presentaban el mayor rezago con respecto a la media nacional, proporcionando apoyos extras a los programas regulares del sector educativo en las escuelas rurales e indígenas. Luego, el PAREB extendió el servicio a los 10 estados que se encontraban por debajo de la media nacional.

En diez de estos catorce estados se puso en operación el Proyecto para el Desarrollo de la Educación Inicial (PRODEI), para *complementar* las acciones compensatorias en curso, mediante el fomento de una "cultura a favor de la niñez" y la promoción de la participación social. En términos más específicos, se pretendía:

...el mejoramiento de las condiciones de vida de los infantes menores de cuatro años de edad y el fortalecimiento de la relación padres e hijos, con la estimulación oportuna y armónica de las capacidades físicas, cognitivas y afectivas sociales de niñas y niños. (CONAFE-I)

El PIARE, por su parte, extendió la cobertura a los 17 estados que faltaban, al mismo tiempo que incorporó la línea de trabajo del PRODEI, que en un principio se había instrumentado en forma paralela. Los objetivos específicos del PIARE fueron: incrementar el acceso de los niños con más desventajas en el sistema de educación primaria formal y sus niveles de aprendizaje; contribuir a *mejorar los hábitos de crianza del niño en los primeros años de vida*, a través de un programa de educación inicial no escolarizado para padres con escasa educación y/o analfabetos; propiciar el acceso a la educación comunitaria de un número creciente de comunidades pequeñas y aisladas que no pueden sostener una escuela formal, y propiciar la alfabetización de adultos en las zonas y comunidades más difíciles de atender con los mecanismos y programas regulares de educación de adultos. (CONAFE-I)

Nótese que la educación inicial se introduce al principio como un proyecto *separado* y luego se integra, en el PIARE, como *parte de la educación comunitaria*,<sup>184</sup> este es el primer cambio en su ubicación institucional.

El PAREIB, por último, se diseña y pone en operación luego de que CONAFE realiza en 1996 una evaluación de las acciones compensatorias y decide reorientar el esfuerzo hacia los que se consideran los factores estructurales condicionantes del rezago educativo: hábitos de trabajo en las prácticas de enseñanza, gestión escolar y administración de los servicios educativos. Como parte de esta reorganización se definen ciertas estrategias que orientan los programas: 1) selección más fina de las escuelas que debido a su rezago requieren de las acciones de compensación, para evitar que se atomice el presupuesto (focalización); 2) oferta de atención diferenciada, reconociendo las características locales o regionales y la diversidad étnica y cultural (flexibilidad); 3) descentralización que permita consolidar la participación de las entidades federativas incorporando las Unidades Coordinadoras Estatales de CONAFE a la estructura orgánica de las Secretarías de Educación estatales (federalización); 4) articulación de los diversos programas, recursos y acciones que contribuyan a promover el acceso, la permanencia y el éxito de la población escolar, así como la participación social (integralidad); 5) promover que la población sea corresponsable de la tarea educativa, tanto en el plano de la gestión institucional como de la infraestructura educativa (participación social).

---

<sup>184</sup> Como se evidencia en la siguiente cita: "...el PIARE se divide en dos grandes subprogramas: educación primaria y educación comunitaria. El primer subprograma atiende lo relacionado con la educación primaria formal, esto es, la que se proporciona a niños de 6 a 14 años, en sus modalidades general e indígena. El segundo tiene cuatro vertientes: educación inicial no escolarizada, educación preescolar comunitaria, educación primaria comunitaria y alfabetización de adultos." (CONAFE-I)

En el PAREIB, junto a la meta general de mejorar la calidad de la educación inicial, preescolar y básica (en términos de recuperación de los indicadores de rezago), se destacan además: asegurar la permanencia de las acciones de mejoramiento, alentar y fortalecer que la oferta responda a la diversidad cultural-regional-local, y fortalecer la capacidad de la institución para la planeación, la evaluación, la programación y la administración del sistema. Se pone énfasis en que se trabaje con un marco flexible capaz de integrar las acciones generales y las iniciativas locales, de modo que se genere un proceso de rediseño permanente basado en la evaluación. También se implementan nuevas formas de financiamiento para proyectos de innovación presentados por las escuelas. Dentro de esta reorganización, la educación inicial ya no forma parte de la educación comunitaria, como en el PIARE, sino que se coloca, junto con la alfabetización de adultos, el PROGRESA y el FIDUCAR, dentro del rubro de los “programas compensatorios”.

Dentro del conjunto de los programas compensatorios que se han llevado a cabo por el CONAFE, llama la atención la *ubicación cambiante del programa de educación inicial*, que interpreto como indicio de falta de claridad sobre el *papel* que juega dentro del esfuerzo educativo del Consejo: No es parte de la educación comunitaria, en la medida en que ésta constituye un *modelo alternativo para la educación básica* de niños y jóvenes en las comunidades rurales e indígenas. No obstante, tampoco puede ubicarse como parte integral de los programas compensatorios, ya que éstos son, en primera instancia, *acciones para apuntalar la educación básica formal* en las comunidades con los mayores índices de rezago. El vínculo con los programas compensatorios es indirecto, a través de la supuesta “preparación” del niño para un mejor desempeño en el momento que ingrese a la primaria.

En breve, ninguna de las dos vertientes de la labor del CONAFE incluye la *educación de adultos respecto de tópicos sin relación con los contenidos de la educación básica*, que es la característica específica de la educación inicial. La ambigüedad de la educación inicial dentro del esquema educativo del Consejo será una cuestión que no habrá que olvidar en lo sucesivo.

Regresando al trabajo de Ornelas (2001), en su balance general, apoyado en su propia investigación y en la de otros, muestra que los programas compensatorios han tenido un papel limitado en el logro de la equidad, pues sus posibilidades retributivas han sucumbido al campo de gravitación de la estructura formal del sistema educativo (por ejemplo: las comunidades más pobres siguen haciendo una mayor contribución, sea en especie o

económica, para la creación y el sostenimiento de las escuelas; los incentivos para combatir el ausentismo de los profesores en el medio rural, que se había planeado estuvieran bajo el control de las comunidades, habían terminado en manos del sindicato; etc.).

Aunque no tengo ninguna objeción a esta conclusión general, me llama la atención que Ornelas no comente nada acerca de los objetivos del programa EINE, como si su relación con los fines de los programas compensatorios fuera directa y transparente. De hecho, en su caracterización del PRODEI es claro que entre la intervención educativa y el resultado esperado hay eslabones que faltan: “Mediante promotores educativos se capacita en métodos de crianza a los padres de familia con hijos menores de cuatro años con el fin de mejorar las oportunidades de aprovechamiento de los niños en la enseñanza primaria” (Ornelas, 2001, Cuadro 6.2: 170)

Vamos ahora a aclarar cuáles son los eslabones que faltan y, en el camino, a mostrar que hay otra noción de “compensación” que está presente en el programa de educación inicial. Para hacerlo, habrá que remitirnos al documento en que se establecieron los *lineamientos para incorporar la educación inicial* al CONAFE: “Lineamientos generales para la implementación del proyecto para el desarrollo de la educación inicial (PRODEI)” (1993, citado en lo sucesivo como *Lineamientos*)

### **El primer programa de educación inicial del CONAFE y sus antecedentes**

En México, la educación inicial estuvo relacionada por mucho tiempo a programas de asistencia materno-infantil relativos al amamantamiento, la alimentación con fórmula y la ablactación, a la creación de guarderías para hijos de madres trabajadoras y a la discusión sobre la función que deberían jugar estas instituciones. Hasta 1980 se constituyó propiamente la Dirección General de Educación Inicial (DGEI, antes Dirección General de Centros de Bienestar Social y Dirección General de Educación Materno-Infantil) y se amplió para ofrecer el servicio *no escolarizado*. Al parecer, antes de éste, no hubo ningún intento reconocido de educación de padres por parte de las instituciones educativas gubernamentales (Morales, 1998).

En los trabajos de Tena (1996) y Delgado (2000) se pueden encontrar algunos datos referentes al desarrollo de la educación inicial en México. Sin embargo, en ninguno de ellos se analiza con detalle la filiación entre programas que dependían de instituciones diversas (SEP, INI, SSA) ni la historia particular de cualquiera de ellos. Aunque en el trabajo de Delgado se reconoce la vinculación entre el programa de la DGEI y el PRODEI, no se examinan las continuidades y/o rupturas entre ellos. Tena, por su parte, dice que en

el diseño del PRODEI se estableció su propia normatividad sin tomar en cuenta la experiencia acumulada durante quince años de vida del programa (Delgado, 2000: 36). Sin embargo, ella tampoco ofrece un análisis pormenorizado de las relaciones entre los diversos programas. Dado que mi interés está enfocado en el PRODEI y a que no son claros los vínculos de éste con otros programas precedentes, excepto los dos que se comentarán adelante, no mencionaré nada sobre otros programas.

En el documento de *Lineamientos* se señalan las siguientes finalidades del programa: a) Preparar a los niños de familias pobres para un *adecuado ingreso a la primaria*, así como *mejorar su desempeño y permanencia* en ésta, b) Orientar a las madres, principalmente, a *mejorar las prácticas de crianza en el hogar* y c) *Fortalecer la capacidad técnica* de las áreas normativa y operativa de la educación inicial, de modo que pueda *planear, expandir, monitorear y evaluar las acciones del programa* (1993: 6) (cursivas agregadas). Por el momento, dejaré a un lado la última.

Como ya se señaló, la relación entre el intento de “mejorar las prácticas de crianza [de las madres] en el hogar” y la preparación de los niños “para un adecuado ingreso a la primaria” no es transparente. El vínculo sólo se aclara cuando se hacen explícitas ciertas *ideas psicológicas*: el niño se desarrolla; es necesario “estimular” su desarrollo; los padres son los principales responsables de esa labor de estimulación; el desarrollo se puede descomponer en áreas; mediante determinadas actividades los padres pueden estimular esas áreas del desarrollo; gracias a la estimulación de las áreas del desarrollo el niño tendrá más posibilidades de tener éxito en la escuela.

¿De dónde provienen estas ideas y por qué no se hacen explícitas en ninguna parte? Voy a arriesgar una respuesta tentativa, considerando las limitaciones de la información disponible al respecto. Puesto que en el documento de *Lineamientos* se reconoce como antecedente del PRODEI al Programa de Educación Inicial que se había desarrollado en la Dirección General de Educación Inicial (DGEI<sup>185</sup>) de la SEP, partiré del examen de algunos documentos de éste.

El antecedente del PRODEI que venía de la DGEI se denominaba “Programa de desarrollo del niño de 0 a 5 años a través de padres de familia y miembros de la comunidad” (que por comodidad referiré como *Programa 0-5*). De este programa localicé tres documentos: 1) *Manual del Promotor. Programa 0-5*, 2) *Guía de Padres del Programa 0-5* y 3) *Manual de Operación del Programa 0-5*. Los dos primeros se publicaron en 1981; el último no tiene fecha de publicación. Sin embargo, según el directorio que aparece en

---

<sup>185</sup> Que no debe confundirse con la Dirección General de Educación Indígena, que lleva las mismas siglas.

ellos, todos se elaboraron mientras Guadalupe Elizondo fue directora de la DGEI. Comentaré en forma conjunta los dos primeros debido a la estrecha relación que hay entre ellos.

La *Guía DGEI* consistía en una “Carta a los padres” y una serie de 325 actividades organizadas en forma cronológica (de 0 a 5 años). El texto de la carta era el siguiente:

Queridos padres:

Su hijo es un ser maravilloso que día a día crece. Ustedes deben participar para que este crecimiento se oriente hacia la formación integral del niño, que le dará mayores posibilidades en la vida.

Esta guía les permitirá seguir paso a paso el desarrollo de sus hijos. Para que crezcan y se desenvuelvan lo mejor posible, realicen con constancia, amor y entusiasmo las actividades que aquí se sugieren. La mayoría de éstas no necesitan que empleen un tiempo adicional, ya que las pueden realizar al mismo tiempo que los quehaceres diarios, permitiendo así que sus niños participen en las cosas del hogar y tendrán así una mayor integración entre todos los miembros de la familia.

Ser padres no es una tarea fácil...

Sin embargo, es una muy hermosa tarea. (*Guía DGEI: v*)

Cada una de las páginas de la serie de actividades consistía en: a) un dibujo de un niño o niña realizando alguna acción, generalmente acompañado de una mujer y, con menos frecuencia, por un hombre o por una pareja hombre mujer o por otros niños; b) un rótulo de un período de edad (por ejemplo, “de 0 a 1 año”); c) una frase u oración a modo de título (por ejemplo, “Cuando llore atiéndalo”) y d) un breve texto en el que se ofrecía una justificación de lo anterior, una explicación de la contribución para el desarrollo del niño de la actividad representada en el dibujo o una precaución que había que tener (por ejemplo, “Siempre existe una razón por la que el niño llora. Averigüe el por qué y atiéndalo”).

La organización cronológica de la *Guía DGEI* significaba que había varios dibujos sobre diversos asuntos (por ejemplo, “Póngalo en un lugar ventilado” (*Guía*, 1981: 7); “Háblele y sonríale cuando lo bañe” (*Guía*, 1981: 8); “Cuando lo cargue sosténgale la cabeza” (*Guía*, 1981: 9); etc.) que se ubicaban en el mismo período de edad (en estos casos, “de 0 a 1 año”).

Nótese que la *Guía DGEI* habla de la importancia de “orientar” el crecimiento o desarrollo del niño para que tenga una “formación integral”, la cual “le dará mayores posibilidades en la vida”. No hay referencia explícita al éxito escolar del niño. La mayor parte de la carta está dirigida a convencer a los padres de que realicen las actividades

sugeridas (por el beneficio para el niño, por la facilidad con que se llevan a cabo y por el efecto benéfico sobre la integración familiar).

El *Manual DGEI*, por su parte, está organizado en cuatro secciones: Introducción (Manual, 1981: 9-11), Desarrollo del niño (Manual, 1981: 13-26), Funciones del promotor (Manual, 1981: 16-34) y Actividades de estimulación (Manual, 1981: 35-254).

La Introducción es un pequeño texto en el que se habla sobre la importancia de este programa para el desarrollo del niño. La segunda sección (Desarrollo del niño) es una narración, ficticia y a grandes trazos, de la vida de un promotor y de algunos de los integrantes de su grupo (en el *Programa 0-5*), así como de algunas sesiones en las que daban a conocer las características del desarrollo infantil desde el nacimiento hasta los cinco años. Aunque la narración no incluye descripciones detalladas de los eventos de una sesión, sí ilustra el papel que ha de jugar el promotor: se trata de dar información a los padres sobre aspectos del desarrollo infantil.

La tercera sección enumera y describe las tareas y funciones que deben llevar a cabo los promotores para cumplir su papel, presenta algunas sugerencias al respecto y especifica algunos lineamientos organizativos y tareas de registro a realizar.

La última sección (Actividades de estimulación), la más extensa del libro, incluía, en las dos primeras páginas, una breve explicación de los códigos de letras y colores que se usaban en las páginas siguientes. El resto de esta sección era una reproducción, en formato reducido, de cada una de las páginas de la *Guía DGEI*, pero con una pequeña modificación: el texto que acompañaba a cada dibujo (ver arriba inciso “d” de la descripción de la *Guía DGEI*), se había glosado en el *Manual DGEI* en dos pequeños párrafos (u oraciones). Una especificaba “Actividades”, por ejemplo: “Sugiere a los padres que coloquen al niño en un lugar con buena ventilación. El aire puro le permitirá desarrollarse sano”. La otra hacía “Recomendaciones”, por ejemplo: “Recuerda a los padres que deben evitar poner al niño en lugares donde haya corrientes de aire, pues se puede enfermar” (Manual, 1981: 46). A un lado de las “Actividades” se incluían algunos códigos: uno, con letras, para el *tipo de actividad* (de la vida diaria; de la vida diaria pero que requiere un tiempo mínimo por parte de los padres; actividades que requieren tiempo extra por parte de los padres), otro (con números) para la *frecuencia mínima* con la que se debía realizar esa actividad durante la semana y el *tiempo mínimo* requerido para realizarla por los padres (en minutos) y, por último, el código de colores que identificaba las *áreas del desarrollo infantil* que se favorecían diferencialmente con esa actividad (rojo: afectivo-social; azul: cognoscitiva; amarillo: física).

Debido a la forma de organización cronológica del contenido de la *Guía DGEI*, la cuestión de las “áreas de desarrollo” sólo estaba integraba en el *Manual DGEI* en los códigos de color que acompañaban a cada ilustración, pero no jugaban ningún otro papel en la organización de la cuarta sección.

En relación con el *Manual DGEI*, hay que destacar especialmente dos cosas. La primera es que, en vez de exponer una serie de lineamientos para la organización del trabajo del promotor, la segunda sección presentaba, mediante una narración, un modelo de lo que significa desempeñar la tarea de promotor; centrado en dar información a los padres sobre el desarrollo de los niños. La segunda es que la única especificidad de contenido para los promotores provenía de los códigos que acompañaban a la serie de actividades sugeridas; pero estos códigos eran una especificación ulterior de las prescripciones que acompañaban a los dibujos de la *Guía*. En este sentido, los promotores parecían jugar un papel básicamente de mediadores de las prescripciones que hacía el programa, dentro de las cuales estaba incorporado el conocimiento especializado sobre el desarrollo infantil, el cual no aparecía en los textos en forma explícita (por ejemplo, “El niño [de 3 meses a 1 año] necesita jugar, déle objetos que pueda tocar sin hacerse daño. Este juego es importante para que empiece a conocer las cosas.” *Guía DGEI*: 21).

Finalmente, en cuanto al *Manual de Operación*, éste especificaba todos los lineamientos operativos que normaban el funcionamiento del programa. Lo más importante a destacar respecto de este documento es que ya aparecían ahí varias de las características que luego se iban a conservar en el PRODEI: modo centralizada de operación (controlado en los aspectos cruciales por la DGEI, excepto el pago de los promotores, que corría por cuenta del CONAFE); estrategia de organización ramificada (un coordinador por cada cuatro supervisores, un supervisor por cada diez promotores y un promotor por cada veinte padres); sesiones semanales del promotor con el grupo y visitas domiciliarias periódicas; formatos para la concentración de información que debían llenar las diversas figuras del programa; etc.

En suma, la revisión de estos tres documentos<sup>186</sup> revela varios aspectos que merecen resaltarse. En primer lugar, se encuentra ahí ya prácticamente configurada la

---

<sup>186</sup> En el “Documento de trabajo para la revisión técnica de la Guía de Padres y del Manual del Educador Comunitario [sic]”, elaborado dentro del PRODEI del CONAFE (1994), se menciona que existía una versión de la *Guía* y del *Manual* de 1992, en la cual se habían incluido los lineamientos planteados por el Programa de Modernización Educativa. No se indica qué instancia se había hecho cargo de su elaboración. Puesto que no he podido localizar ningún ejemplar de esas versiones, no las tomaré en cuenta en este análisis, a pesar de que en ese “documento de trabajo” se hace una descripción general de sus características.

*estructura organizativa* que luego se va a incorporar al PRODEI. En segundo lugar, aparece en forma explícita, pero sin elaborarse en los propios textos, la idea de “*áreas del desarrollo infantil*” sobre las que se puede *intervenir* intencionalmente mediante los padres y otros miembros de la comunidad. En tercer lugar, tales intervenciones se conciben como “*estimulación*” a través de la *realización de determinadas actividades*. En cuarto lugar, la parte sustancial del *Manual* y la *Guía* consistía en *un conjunto de prescripciones*, en forma de sugerencias y precauciones, expuestas en forma específica y detallada. En quinto lugar, ni en el *Manual* ni en la *Guía DGEI* se exponen discursos teóricos sino que más bien *están incorporados* en las prescripciones.

Esta revisión muestra que el *Programa 0-5* de la DGEI constituyó el antecedente sobre el que luego se desarrolló el PRODEI. Sin embargo, en los documentos del *Programa 0-5* revisados arriba no figuran dos cuestiones que caracterizan al PRODEI: la idea de que es necesario “mejorar las prácticas de crianza” y la idea de que mediante la “estimulación” de las “áreas del desarrollo”, a través de determinadas actividades, los niños tendrían mayores posibilidades de éxito escolar. Exploraré esta cuestión siguiendo otra pista.

Como parte de la investigación bibliográfica que realicé en la biblioteca de la SEP, encontré dos textos que eran antecedentes directos del PRODEI, pero en principio eso no me resultó claro. Se trataba del *Compendio de Desarrollo del niño de 0 a 5 años en zona rural* (1982) y el *Programa de Desarrollo del niño de 0 a 5 años en zona rural* (1987). El motivo de la confusión se debió a que en las páginas interiores llevan el título “Programa de Educación Inicial”, pero habían sido elaborados por la Dirección General de Educación Preescolar, de la Subsecretaría de Educación Elemental de la SEP. Con fines de identificación, los denominaré *Compendio DGEP* y *Programa DGEP*. Hasta mucho después entendí que esto se debía a que en 1985 había desaparecido la Dirección General de Educación Inicial y se había integrado como Dirección de Área en la Dirección General de Educación Preescolar.<sup>187</sup>

Como se señaló arriba, el *Manual DGEI* no incluía contenidos teóricos, pero los dos textos de la Dirección General de Educación Preescolar eran contrastantes en ese aspecto. Un análisis de éstos contribuye a aclarar los dos asuntos que no aparecían en los de la DGEI: las ideas de “mejorar las prácticas de crianza” y la suposición de que

---

<sup>187</sup> Algo que aún no es claro para mí es lo que significaba este cambio en la ubicación institucional (que además no fue el único, pues en 1990 se convirtió en Unidad de Educación Inicial, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica) en cuanto a la operación del programa en la práctica.

mediante la “estimulación” de las “áreas del desarrollo” durante los primeros años de vida los niños llegarían a la escuela con más oportunidades de éxito.

La característica más notoria de los dos textos de la DGEP es que *no decían nada* sobre las particularidades del desarrollo de los niños en las zonas rurales (y en esto coincidían con los del *Programa 0-5*). La estrategia general de organización consistía, en ambos textos, en partir de los planteamientos de los especialistas sobre el “desarrollo infantil” y derivar de ellos ciertas orientaciones para ‘favorecerlo’, ‘conducirlo’ y ‘apoyarlo’.

En la breve Introducción del *Compendio DGEP* se dice que es un texto dirigido a los promotores: “En la tarea que vamos a emprender como promotores tendremos oportunidad de observar y guiar este maravilloso proceso [de desarrollo] en los niños”. En tan solo dos páginas se expone que el desarrollo es un proceso gradual y continuo de cambio en cantidad y calidad, que el desarrollo del niño es un proceso ordenado y, lo que es más importante, que “si la gente que rodeamos al niño, conocemos las características de cada una de estas etapas y la función que cumplen en el futuro desarrollo, seremos capaces de orientar, entender al niño y prepararlo para los cambios que se le avecinan” (Compendio, 1982: 5). También se señala que durante los primeros años de vida “se forman las bases de lo que será una persona en la edad adulta y los padres juegan un papel muy importante en la formación de esos cimientos” (Compendio, 1982: 5). Poco después se dirá que es la obligación de los padres “el promover las condiciones para que su desarrollo sea adecuado” (Compendio, 1982: 6). Finalmente, se afirma que para que el proceso de desarrollo se lleve a cabo se necesitan tres condiciones: “un cuerpo sano, un medio ambiente estimulante, que proporcione seguridad y una actitud permanente de afecto” (Compendio, 1982: 5).

Es claro que a pesar de que esta Introducción es breve, se presentan explícitamente varias de las ideas claves que en los materiales del *Programa 0-5* simplemente se daban por supuestas.

En cuanto a la organización del contenido, el *Compendio DGEP* se estructuraba de la manera siguiente. Se establecían rangos de edad (p.e. Del nacimiento a los 3 meses), respecto de los cuales se enumeraban las “características generales” del niño (p.e. “Manifiesta emociones de agrado y desagrado ante alimentos y posiciones incómodas”, Compendio: 9). Seguía una lista de “actitud de los padres ante el niño”, que era un conjunto de *prescripciones* planteadas en términos de lo que se supone que el niño necesitaba o de las actitudes que los padres debían tomar ante niños de dicha edad (p.e. “El niño necesita tener contacto físico a través de movimientos y voz suave y cariñosa”,

Compendio, 1982: 9). También había un listado de “indicaciones especiales”, que eran recomendaciones prácticas generales del tipo: “Cuide la limpieza de todo aquello que esté en contacto con el niño y la de él mismo” (Compendio, 1982: 9). Por último, había una sección denominada: “¿Cómo es el niño durante [el período en cuestión]?”, la cual era una síntesis apretada de las características que se suponía presentaba el niño durante ese período, de acuerdo con los especialistas en el desarrollo infantil, combinadas con algunas sugerencias puntuales de lo que los padres deberían hacer. Por ejemplo: “El recién nacido no ha tenido la oportunidad de ‘aprender’, sin embargo, viene dotado de una serie de respuestas automáticas que llamamos REFLEJOS, que le sirven de base para su adaptación.” (Compendio, 1982: 10) y “...los movimientos que al principio son bruscos y sin control, se irán perfeccionando, siempre y cuando el niño tenga libertad de movimiento. Para lograr esa libertad es necesario que no esté muy envuelto...” (Compendio, 1982: 11).

La organización del contenido del *Compendio DGEP* guardaba ciertas semejanzas con el *Manual DGEI*: organización cronológica y prescripciones en forma de necesidades del niño o de precauciones que debían tener los padres. Sin embargo, había una diferencia importante: sólo el *Compendio* incluía síntesis, aunque fueran breves, del conocimiento especializado sobre el desarrollo infantil.

En la Introducción del *Programa DGEP*, por su parte, se reiteraba la importancia de los primeros años de vida en el desarrollo futuro, la influencia determinante de la familia durante los mismos y la necesidad de “elaborar programas para orientar a los padres de familia” (Programa, 1987: 7, subrayado mío). Luego se decía que el programa proporcionaría a los padres la guía para que cumplieran de manera más completa “su función educativa” y que por medio de promotores se proporcionaría a los padres “los conocimientos básicos del desarrollo del niño y los elementos que les permitirán crear condiciones favorables para dicho desarrollo” (Programa, 1987: 7)

La parte más extensa del *Programa DGEP* consistía en una “justificación”, un “marco teórico” y una “fundamentación”, en los que se trataba de hacer ver la necesidad del mismo y los beneficios que se suponía se seguirían del mismo, se hacía una síntesis rápida de “las corrientes representativas del desarrollo de la psicología, durante el siglo XX hasta ubicar a la psicología genética” (Programa, 1987: 11) y, finalmente, se exponía una visión integral del desarrollo, con base en las aportaciones de Piaget, Freud, Gesell y Wallon, según la idea de “niveles de maduración” del nacimiento a los 5 años.

Después se exponían “objetivos” de desarrollo que debía de cumplir el niño dentro de ciertos rangos de edad (de dos años cada uno) para cada una de las “áreas” de desarrollo (que en ambos documentos eran las mismas: física, afectivo-social y cognoscitiva, pero en el *Compendio DGEP* no se utilizaban como criterio de organización del contenido). Así, por ejemplo, de 0 a 2 años, en el área afectivo-social, se proponía un objetivo general (“Adquirirá sentimientos de confianza básica a través del descubrimiento de sí mismo, del ambiente y personas que le rodean”, *Compendio*, 1982: 29) y varios objetivos específicos (p.e. “Manifestará actitudes de agrado y desagrado ante sus logros y carencias”, “Depositará afecto en las personas que lo rodean”, *Compendio*, 1982: 29). No había en el *Programa DGEP* recomendaciones o sugerencias de ningún tipo.<sup>188</sup>

En la medida en que no es claro quiénes usaban estos textos y para qué, no es posible hacer un análisis más minucioso aquí. Sin embargo, a pesar de lo fragmentario de la perspectiva que se obtiene de ellos, llama la atención que ahí aparecen expuestas explícitamente un conjunto de ideas psicológicas que estaban implícitas en el *Programa 0-5*: existencia de etapas de desarrollo, importancia crucial de la infancia para la vida adulta, papel preponderante de los padres en aquél período, necesidad de que los padres conozcan cómo se desarrollan los niños (según los especialistas) para que puedan cumplir su función educativa, etc. En este sentido, ambos programas compartían una perspectiva común, plasmada de manera diferencial en cada uno de ellos (de manera pragmática en el *Programa 0-5* y de manera teórica en el *Programa DGEP*).

Lo más interesante es que, pese a todos los cambios que han ocurrido desde entonces, a casi dos décadas de distancia, esas ideas siguen presentes en el programa EINE del CONAFE. Por ejemplo, al principio de la *Guía de Padres* (2000) que estaba vigente cuando realicé la investigación (y había sido elaborada por integrantes de la Dirección de Educación Inicial del CONAFE), hay una “Carta a los Padres” donde se dice, entre otras cosas, que los padres “están comprometidos a ser los primeros educadores de sus hijos y sus hijas”, que ese texto los “orienta” para que apoyen a los niños e impulsen su desarrollo, “porque los cuatro primeros años hacen la vida del niño” (*Guía de padres*, 2000: 5)

Hasta este punto de nuestro recorrido podemos ver que varias de las ideas que hoy se dan por supuestas en la formulación del programa EINE del CONAFE como parte de una estrategia “compensatoria”, sí se hacían explícitas en los comienzos del programa,

---

<sup>188</sup> Los listados con los objetivos abarcaban sólo 9 páginas, mientras que las primeras secciones (justificación, marco teórico y fundamentación) comprendían 21.

hace poco más de 20 años. Es posible que a lo largo del tiempo tales ideas se hayan vuelto 'obvias' y ya no se considere necesario exponerlas en un discurso de carácter general como la página del CONAFE en Internet. Sin embargo, en ninguno de los dos programas (DGEI, DGEP) hemos encontrado la justificación de que hay que "mejorar las prácticas de crianza" de los padres. Volveré más adelante a esta cuestión, luego de terminar el recorrido sobre los antecedentes del programa EINE.

Los antecedentes que falta mencionar no tienen que ver con otros programas que hayan antecedido a EINE del CONAFE, sino más bien con la ubicación histórica e institucional del proceso que examino. En este sentido, es importante mencionar que el Programa de la DGEI, que he denominado *Programa 0-5*, fue evaluado en 1985 con el apoyo de la Fundación Bernard van Leer, en cuanto a mejoría en la aptitud y el rendimiento escolar de los niños cuyos padres habían participado en él. Los resultados de la evaluación indicaron que el programa fue igualmente efectivo, y en el caso de los niños indígenas incluso más, que el de jardín de niños (Myers, comunicación personal<sup>189</sup>; Tena, 1996). Se contaba, así, con un antecedente de su eficacia como opción alternativa, más barata, a la de los jardines de niños.

Luego de la conferencia mundial "Educación para Todos" de 1990, en la que se logró incluir la educación inicial en el documento final, Guadalupe Elizondo, quien había asistido a dicha conferencia, aprovechó el contexto internacional para buscar financiamiento para el programa. Las negociaciones al respecto llevaron a la conformación de un equipo especializado multilateral para realizar la evaluación de la propuesta. El proceso de revisión y reelaboración duró cerca de dos años. Algunos detalles importantes del mismo fueron que la autora de la propuesta sostuvo la exclusión de la alimentación de los niños como componente del programa, para que este no fuera el motivo principal de la asistencia, y los representantes del Banco Mundial hicieron énfasis en la necesidad de un grupo de base en la comunidad que supervisara el proceso. El programa se aceptó finalmente, con la condición de que se formara el referido grupo de base, se rehicieran los materiales y se enfocara en comunidades pequeñas, principalmente rurales, aunque también se dejaba abierta la posibilidad de incluir comunidades urbanas marginadas. Ya que el programa había sido aprobado por el Banco Mundial, éste, conjuntamente con NAFIN, quien se encargaría del manejo del financiamiento, decidieron que el programa no estaría bajo la responsabilidad de la SEP

---

<sup>189</sup> La entrevista se llevó a cabo el 25 de enero de 2002. Agradezco también al Dr. Myers los materiales de su acervo que me facilitó, los cuales me permitieron ampliar y precisar mi visión sobre el desarrollo del programa de educación inicial del CONAFE.

sino del CONAFE. El Consejo no estaba preparado en ese momento para hacerse cargo del programa. Durante algún tiempo hubo dos programas paralelos, el de la SEP y el de CONAFE. El proceso de adaptación del CONAFE para hacerse cargo del programa de educación inicial no fue corto. Se contrató a un especialista externo para rehacer los materiales, de modo que se tuviera cuidado de los elementos culturales involucrados, pero no hubo cambio en la orientación general del programa. Debido a este conjunto de circunstancias, se reconoció en el CONAFE que no sería posible observar cambios a corto plazo y se planteó la necesidad de continuar por más tiempo. En este contexto, se discutió la posibilidad de permanencia del programa por más de un ciclo en la misma comunidad, pero al final se optó por la modalidad itinerante (Myers, comunicación personal).

Aunque la descripción previa es muy general, ayuda a comprender mejor la filiación entre los *Programas DGEI y DGEP* y el PRODEI, así como la ubicación ambigua de éste dentro del esquema organizativo del CONAFE. Si bien el Consejo había estado involucrado en la operación del *Programa 0-5*, pagando a los promotores, eso no significaba que el esquema general del programa de educación inicial pudiera incorporarse fácilmente en el esquema de trabajo de la educación comunitaria, que ha sido el campo de actuación central del CONAFE. La asignación de la responsabilidad del PRODEI al CONAFE no sólo respondía a la preocupación por desvincularlo de la burocracia sindical de la SEP, requisito indispensable para que pudiera ser un programa “barato” (como lo había reconocido el Banco Mundial, de entre los programas similares en América Latina, Tena, 1996), sino que también parecía responder al lineamiento consignado en la “Declaración Mundial sobre educación para Todos” en el sentido de fortalecer la “concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación” (PNUD, UNESCO, UNICEF, BM: 7).

Este último es un punto que debe resaltarse porque da sentido a la constitución de los “Programas Compensatorios” dentro de la estructura organizativa del CONAFE y a la incorporación ahí de una variedad de programas (PARE, PRODEI, PROGRESA, etc.) con los que se ensayó una manera de concretar la concertación de acciones. No pretendo ni estoy en condiciones de examinar con detalle este movimiento que es a la vez político, institucional y conceptual. Quiero proponer la idea de que con este ajuste se hizo explícita la idea de que había que “mejorar las prácticas de crianza” de las personas que viven en condiciones de marginación, la cual, como vimos en el examen de los antecedentes del PRODEI, no figuraba explícitamente en ninguno de ellos. Decir que se hizo explícita

implica que de alguna manera *estaba presente en dichos antecedentes*. Voy a exponer los argumentos de esta afirmación.

Ya vimos que en el *Programa 0-5* aparece, aunque no elaborada explícitamente, la idea de que a través de la realización de ciertas actividades se pueden “estimular” ciertas “áreas de desarrollo” en la infancia temprana. Dentro de la Psicología, la cuestión de la “estimulación temprana” tiene una historia intrincada. Inicialmente, en los años 60, el concepto se empleó en el estudio de la conducta animal para referirse a la relación entre la cantidad de opciones de comportamiento o de estímulos a los que se daba acceso a animales de laboratorio y su conducta bajo diversas situaciones de prueba. En general, aunque con resultados ambiguos, se veía que los animales criados en “ambientes enriquecidos” calificaban mejor en las pruebas que los que permanecían en ambientes sin esa riqueza de estímulos (Sluckin, 1976). Estas ideas pronto se extendieron a la investigación con niños, donde, por razones obvias, algunos de los primeros trabajos se realizaron con niños criados en instituciones. Ahí se demostró que los puntajes de los niños en pruebas de desarrollo mejoraban como consecuencia de someterlos a sesiones de “estimulación” (Schaffer, 1979). En este tipo de trabajos se encuentran los antecedentes de la idea de que mediante la “estimulación” se pueden lograr efectos de *recuperación de una deficiencia*.

Por otro lado, a principios de los años 70 se difundió el trabajo de Piaget en EUA y se desencadenó una polémica acerca de si era posible acelerar el paso de una etapa de desarrollo a otra. Aunque el concepto de “estimulación temprana” no jugó un papel importante en este debate, la preocupación subyacente tenía que ver con la posibilidad de *intervenir sobre el desarrollo mediante experiencias de estimulación*. Esta idea de intervención combinaba tanto la rehabilitación (o recuperación de las deficiencias) como la intención de maximizar el desarrollo, evidente en programas como los del Instituto para la Realización del Potencial Humano en EUA (Cohen, 1983).

Esta noción de “estimulación” como vía de intervención sobre el desarrollo se entretreje, por otra parte, con una cierta concepción de cultura en los programas norteamericanos de “guerra contra la pobreza” de mediados de los años 60. En el marco de la Guerra Fría, se reconoció en EUA el fuerte sesgo étnico y de clase social asociado con el fracaso escolar y se tomaron medidas para tratar de solucionarlo. Los programas de combate a la pobreza se basaron en dos premisas: a) la experiencia temprana tiene un papel determinante en el desarrollo posterior del individuo, condicionando si será exitoso o problemático y b) los padres, y el ambiente familiar que ellos crean, son la principal

influencia en el desarrollo del niño durante ese período (Ackers, 1972; McLoyd, 1998). No es extraño que estas dos premisas nos resulten tan familiares, pues estaban presentes en los programas de la DGEI y de la DGEP.

Por otra parte, y esto es especialmente importante para nuestro análisis, los programas de guerra contra la pobreza, se entrelazaron con una tradición de pensamiento en EUA sobre la “cultura de la pobreza” (v. Valentine, s.f. para una exposición del desarrollo de este concepto y una crítica de sus deficiencias). La apropiación por un sector de la psicología norteamericana del desarrollo de la noción de “cultura de la pobreza” y su elaboración como “privación cultural” se llevó a cabo asumiendo que los niños carecían de estimulación de los procesos cognoscitivos, en particular los procesos verbales, en sus familias y que había carencia de reforzamiento selectivo de las conductas relevantes o de atención a las señales relevantes (Deutsch, 1965; v. crítica una radical de este planteamiento en Labov, 1970). Esta concepción de “privación cultural” estuvo en la base del programa “Head Start”, el programa *compensatorio* más grande y duradero de combate a la pobreza en EUA (Hess, 1970; Labov, 1970; McLoyd, 1998).

Otros autores, aunque no hablaron de “privación cultural”, propusieron explicaciones que contribuyeron a reforzar esa visión. Es el caso del trabajo de Hess y colaboradores (por ejemplo, Hess y Shipman, 1965), sobre las diferencias en parejas madre-hijo de diferentes niveles socioeconómicos, en un conjunto de variables de desempeño supuestamente relacionadas con el funcionamiento académico posterior de los niños (p.e. diversidad léxica del habla). Apoyándose en las ideas de Bernstein de que la estructura social se convierte en realidad psicológica a través del aprendizaje de un código lingüístico que regula la orientación intelectual, social y afectiva (Bernstein, 1964, 1984), se propuso que el sentido de impotencia y de falta de alternativas de pensamiento y acción que experimentan los adultos que viven en la pobreza no se transmiten como valores sino que se expresan a través de estilos de paternidad que inducen respuestas correspondientes en sus hijos (Hess, 1970: 472).

A pesar de las críticas a las que se sometió la noción de privación cultural o lingüística (Labov, 1970; Riessman, 1977), según McLoyd (1998) todavía se debate si algunos programas de intervención sobre el desarrollo infantil albergan en sus prácticas esta noción de deficiencia cultural. Aquí sostengo que *una noción similar* subyace a la intención del PRODEI de “mejorar las prácticas de crianza” de los padres que viven en condiciones de marginación y que dicha noción estaba implícita en el discurso psicológico que sirvió para estructurar al programa de educación inicial desde su principio (en la DGEI

y la DGEP), en particular en el discurso de la Psicología norteamericana de intervenir sobre el desarrollo del niño a través de la “estimulación”, pero que esa noción sólo se actualizó cuando el programa se ubicó explícitamente como parte de la vertiente “compensatoria” dentro del CONAFE.

¿Por qué es necesario “mejorar las prácticas de crianza” en el hogar? En pocas palabras, porque se trata de personas que viven bajo condiciones de marginación y éstas implican cierta forma de “privación”. Debe notarse que en el discurso que justifica y describe a los antecedentes del programa EINE es siempre el niño (y su desarrollo) quien aparece en el centro del escenario. Pero los “blancos” de la intervención del programa son los padres. Si bien esto se justifica a través de la idea de que éstos son los “primeros educadores”, sigue habiendo un eslabón que falta y que lo provee precisamente la noción de “déficit cultural”: es en el ambiente familiar, en la relación del niño con sus padres, que se localizan las principales carencias que hay que subsanar. De esta manera, termina cumpliéndose la paradoja del concepto de “cultura de la pobreza” que ya había señalado Valentine (s.f./1968) desde hace mucho tiempo: culpar a los pobres de la continuidad generacional de su pobreza.

En la medida en que todo el discurso del programa se enfoca en los niños y su desarrollo, se puede dejar implícita la idea de que se trata de subsanar una deficiencia de los padres y el ambiente familiar que ofrecen a sus hijos. Y es precisamente el carácter implícito de esta noción de compensación cultural la que impide que se plantee la paradoja que conlleva: el programa quiere convertir a los padres en los agentes para corregir lo que ellos mismos han contribuido a crear.

Esta es, finalmente, la otra noción de “compensación” involucrada en el programa EINE del CONAFE. Esta otra noción de compensación está relacionada pero es distinta de la que se expuso al principio del capítulo. Mientras que aquella era, por así decirlo, la faceta política del concepto, esta última es su faceta teórica. El medio para llevar a cabo esta compensación cultural es precisamente la “estimulación”, la cual traduce el saber especializado sobre el desarrollo infantil en prescripciones sobre lo que se debe hacer y lo que hay que evitar en el cuidado de los niños (lo cual es muy claro en el *Programa 0-5*).

El largo recorrido hasta este punto sugiere que el programa EINE del CONAFE se articula en el entrecruzamiento de raíces que provienen de fuentes muy diversas, las cuales convergen por circunstancias históricas contingentes, para dar lugar a un programa de ‘educación de padres’ caracterizado por una ubicación institucional ambigua. A diferencia de la educación comunitaria que se conforma en un proceso largo, con el

apoyo de investigadores, en un trabajo medianamente compartido, la educación inicial es asignada súbitamente al Consejo y bajo condiciones de premura para su implementación. Si bien el CONAFE tenía experiencia en un programa educativo para niños en zonas rurales, no la tenía en la operación de un programa de *educación de adultos al respecto de contenidos desvinculados de la educación básica*. Es posible que, dadas estas circunstancias, en la elaboración del PRODEI se hayan tenido que retomar en buena medida los lineamientos de los programas precedentes, así como las ideas que los apuntalaban, combinándolas con algunas de las prácticas provenientes de la experiencia en la educación comunitaria (por ejemplo, la estrategia de capacitación de los promotores).

Es en este sentido que decía antes que la ubicación ambigua del programa EINE dentro del CONAFE delata una heterogeneidad producto de una historia que apenas empezamos a vislumbrar. Pero este recorrido no sólo nos permite aclarar esta cuestión general, sino que también alumbra una cuestión crucial y problemática sobre su operación. Se trata de la manera como un programa con estos antecedentes y esta ubicación institucional posiciona a los promotores. A diferencia del “Head Start”, en el que el esfuerzo educativo está dirigido directamente a los niños, por medio de personal con una formación especializada (cf. McLloyd, 1998), el programa EINE está dirigido a los padres (específicamente a madres) y los agentes educativos son personas sin formación especializada y por lo general integrantes de las propias localidades en las que se ofrece el servicio educativo. En otras palabras, el programa asume que una persona sin una formación *ad hoc* podrá encabezar un proceso educativo en el que debe abanderar un conjunto de prescripciones sobre la manera de criar a los hijos, poniendo, por así decirlo, entre paréntesis sus propias creencias y prácticas al respecto; como si fuera un simple medio transparente de transmisión de un conocimiento neutro que las demás personas van a aceptar sin dificultad.

Después de este rodeo, puedo usar el marco de ubicación que he construido en el camino para examinar con detenimiento las características del PRODEI, tal y como se expusieron en el documento fundacional en el que se describía y justificaba (*Lineamientos*, 1993)

PRODEI: diseño de un programa compensatorio de ‘educación de padres’

Si consideramos de nuevo las tres finalidades del PRODEI que ya había señalado (preparar a los niños para un adecuado ingreso a la primaria y mejorar su desempeño y

permanencia en ella; orientar a las madres a mejorar sus prácticas de crianza en el hogar; fortalecer la capacidad técnica de las áreas normativa y operativa de la educación inicial), podemos notar ahí la combinación de tres planos sobre los que pretende incidir el proyecto: desempeño escolar, 'prácticas de crianza' y organización institucional. Por lo dicho en el análisis precedente, es claro que las dos primeras finalidades son más complicadas de lograr de lo que parece a primera vista, además de que el logro de la primera es el resultado supuesto del cumplimiento de la segunda. Sólo la última, la organización institucional, está directamente al alcance de las acciones del proyecto y no es casual que en ella se hayan concretado los efectos más claros del programa (lineamientos operativos, establecimiento de una estructura organizativa, procedimientos de supervisión y evaluación, etc.). Para el logro de tales finalidades, se establecieron tres componentes organizativo-financieros: desarrollo de recursos humanos, desarrollo de materiales educativos y fortalecimiento institucional (Lineamientos, 1993: 7).

Situada en este marco organizativo, la 'educación de padres' adquiere un matiz específico al convertirse en parte del "desarrollo de recursos humanos". La finalidad de "mejorar las prácticas de crianza" se subsume entonces como parte de los *procesos de capacitación*; es decir, ya no es más que un fragmento de la estrategia para "mejorar el desempeño de todo el personal involucrado en la operación del programa" (Lineamientos, 1993: 8). La 'educación de los padres' se convierte en un eslabón del proceso de transmisión de conocimientos y adquisición de habilidades que recorre a todo el personal involucrado, en línea con la idea ya presente en los antecedentes del PRODEI (Programas DGEI y DGEP). De esta manera, se pierde su especificidad como proceso educativo específico (luego veremos la relación entre esta pérdida de especificidad y las características del modelo de capacitación "en cascada" que tiene lugar en el PRODEI).

El segundo componente, desarrollo de materiales, tenía la finalidad de mejorar la calidad de los "materiales de instrucción" y de apoyar el proceso con materiales adicionales. En particular, se proponía revisar la Guía de Padres (reforzar y ampliar temas como salud, nutrición, planificación familiar, protección del medio) y los manuales operativos (incorporando nuevas estrategias y métodos educativos), producir material impreso mejor ilustrado y con mayor contenido para propósitos de capacitación y comunicación, diseñar y producir series de juegos educativos en audio, así como series de programas de promoción y educación dirigidos a padres y comunidades para complementar el contenido de la Guía de Padres, reforzando y promoviendo la participación comunitaria en el programa (Lineamientos, 1993: 8).

La parte central de este componente se enfocaba en mejorar la calidad de los materiales de instrucción y en producir materiales adicionales. Dados los antecedentes del PRODEI que se analizaron arriba, la denominación de la *Guía de Padres* como “material de instrucción” en el que se tienen que “reforzar y ampliar” determinados temas, podría verse como indicio de continuidad con la idea de enseñar a los padres ciertos contenidos derivados de los conocimientos producidos por los especialistas. Esta interpretación se sustenta en la caracterización de la *Guía de Padres* que se hace en el “Documento de trabajo para la revisión técnica de la Guía de Padres y del Manual del Educador Comunitario” (1994, v. nota 5 arriba). En éste se dice de la *Guía* (en la versión de 1992) que: “es el principal libro de trabajo del Programa de Educación Inicial en su modalidad no escolarizada y es utilizado por los padres participantes para seguir las reuniones de capacitación permanente, además sirve como un manual de referencia en el hogar, para guiar la práctica diaria de educación y cuidado de sus hijos” (Documento de trabajo, 1994: 9, subrayados agregados)

Esta forma de concebir el papel de la *Guía* concuerda completamente con la redefinición de la educación de padres como eslabón de un proceso de capacitación que acabamos de comentar. Entre las recomendaciones que, según el “Documento de trabajo...”, hizo la Misión del Banco Mundial para mejorar la *Guía*, la mayoría tenían que ver con usar los dibujos como fuentes adicionales de información (variantes culturales de formas de vida, de diferencias geográficas, permitir varios niveles de lectura, etc.); respecto a los textos de la *Guía* sólo se decía: “Los mensajes o textos en general son instructivos” y “Se requiere que los mensajes asuman un papel informativo y reflexivo” (Documento de trabajo, 1994: 11).

Lo que el documento de *Lineamientos* denomina como mejora de los manuales operativos probablemente se refiere al *Manual del Educador Comunitario* y otros Manuales (Operativo; del Comité Pro-Niñez; del Coordinador de Zona; del Supervisor de Módulo). Sin embargo, puesto que en el “Documento de trabajo...” sólo se hace referencia al *Manual*, me voy a limitar a éste. Es interesante que dentro de los *Lineamientos* hay una cierta tensión entre la manera como se concibe el trabajo de “capacitación” de los padres, tal como vimos, y la búsqueda de “nuevas estrategias y métodos educativos”. Si nos remitimos nuevamente al “Documento de trabajo...”, encontramos ahí, de manera más específica, que varios de los cambios que se sugerían para el *Manual* estaban relacionados con la búsqueda de una forma de trabajo diferente de una clase escolar convencional: “Adoptar el uso de nuevos métodos y estrategias educativas”; “Contenido y

estructura didáctica deben propiciar la interacción e intercambio de experiencias dentro del grupo”; “Incorporar orientaciones prácticas sobre conducción de sesiones con padres” (Documento de trabajo, 1994: 8). Luego veremos que estas dos últimas cuestiones han sido motivo de búsqueda dentro del EINE, pero hasta el momento que se hizo la investigación no habían llevado a la apertura de la discusión sobre la cuestión crucial: la visión sobre el significado de educar a una persona como madre o padre.

Por otra parte, el PRODEI trataba de anudar también, vía materiales adicionales de apoyo, la participación comunitaria. Al parecer, esta preocupación por asegurar la participación comunitaria, más allá del discurso del Programa para la Modernización de la Educación en cuanto a la importancia de la “participación social”, reflejaba la tradición del trabajo del CONAFE en educación comunitaria. Sin embargo, es importante señalar una diferencia. Mientras que aún en las comunidades rurales más aisladas se asume la necesidad de una escuela para los niños, y en esa medida las personas se involucran activamente en los programas de educación comunitaria, no se puede decir lo mismo de un programa de ‘educación de padres’. En este sentido, en el diseño del PRODEI se pretende incorporar uno de los ingredientes de ‘la especialidad de la casa’ (educación comunitaria) pero en una receta que en sentido estricto no se había probado. En la práctica, la participación comunitaria se ha quedado más bien como un buen deseo o se ha convertido en un mero trámite burocrático sin impacto en el funcionamiento real del proyecto (Delgado, 1996).

El último componente del PRODEI, el fortalecimiento institucional, está orientado en lo esencial hacia la formulación y desarrollo de normas y prácticas institucionales. En la evaluación que el Banco Mundial había hecho del programa se señalaba su insuficiente capacidad administrativa para supervisar eficientemente el programa, evaluar sus intervenciones y asegurar su calidad (Tena, 1996: 38). Como se señaló arriba, el avance en el establecimiento de una forma de organización institucional y de una serie de criterios de operación, evaluación, etc., puede ser la parte más accesible y visible de la puesta en marcha del PRODEI, pero *en sí misma no tiene que acompañarse del logro de las otras dos finalidades*. Así, se produce un contraste dentro del programa entre una forma más bien limitada de concebir la ‘educación de padres’ y el objetivo de “fortalecimiento institucional”, manifiesto en el grado en que se detallan los componentes de este último:

En particular se fortalecerá a las áreas de la SEP que norman los aspectos técnico pedagógicos, de planeación y programación y, de evaluación; a la Unidad Coordinadora del Proyecto (UCP) de CONAFE y a las Unidades Operativas en los estados; se diseñará e implementará el Sistema de

Información Administrativa Educacional (SIAE); se diseñará e instrumentará un sistema de evaluación, que incluye cuatro estudios especiales; se mejorará el sistema de supervisión; se promoverá la organización de Comités Pro-Niñez y se apoyará la cooperación práctica en el Programa de Educación Inicial de otros servicios orientados a la comunidad como salud y nutrición. (Lineamientos, 1993: 8)

El indicador más claro del contraste entre las preocupaciones pedagógicas y las administrativas se halla en las funciones que corresponden a las diferentes instancias institucionales que se identifican en la operación del proyecto. Sobresale no sólo el enorme desglose de las tareas administrativas, en contraste con la prácticamente nula descripción de las funciones propiamente educativas, junto al carácter centralizado y jerarquizado de la operación del programa.<sup>190</sup> En la sección del documento de *Lineamientos* donde se describía la capacitación que se daría a los padres, sólo se señalaba que se realizaría alternando sesiones grupales y visitas domiciliarias; que las primeras se efectuarían una o dos veces por semana, durante todo el ciclo operativo, en sesiones de 2 horas hasta completar 80 hrs.; y que las sesiones de grupo tendrían como propósito “el análisis, reflexión y discusión de los contenidos temáticos sugeridos a través de la Guía de Padres, impulsando las actividades prácticas y vivenciales con padres de familia para que éstos adquieran y enriquezcan sus destrezas en torno a la estimulación adecuada que deben proporcionar a sus hijos para favorecer su sano desarrollo.” (Lineamientos, 1993: 38) Las visitas del educador a los hogares servirían para “reforzar los conocimientos adquiridos, así como para observar y apoyarlos en las actividades prácticas de estimulación y cuidados que realicen con los niños.” (Lineamientos, 1993: 38) Estas visitas se realizarían al menos una vez cada dos semanas.

Tal vez uno de los resultados más importante del desequilibrio entre preocupaciones administrativas y cuestiones propiamente educativas o pedagógicas es que estas últimas quedan libradas a los recursos de que puedan echar mano los actores directos del trabajo de ‘educación de padres’. Y los recursos disponibles históricamente son precisamente los que provienen de los antecedentes del PRODEI: ‘educar a los padres’ es dar a conocer (o transmitir) las maneras como pueden “estimular” las “áreas de desarrollo” infantil, realizando un conjunto de actividades que incorporan el conocimiento especializado, bajo el supuesto de que el ambiente familiar de las personas que viven en

---

<sup>190</sup> Sólo como ilustración, se consignan, para la que entonces se llamaba “Unidad Coordinadora del Proyecto” (la Dirección nacional), 36 funciones que he reproducido al final de este Anexo.

condiciones de marginación se caracteriza por un conjunto de deficiencias que deben ser subsanadas.

Para concluir este recorrido, hace falta exponer el “esquema general de operación” que se diseñó para el PRODEI. Dicho esquema contemplaba los siguientes aspectos, que sintetizo del documento de *Lineamientos* (Lineamientos, 1993: 8-9):

1. Una estrategia de atención escalonada temporalmente a las comunidades, en términos de su número de habitantes (de las más pequeñas, de 2,500 a 3,000, a las más grandes, de menos de 15,000) que establecía el porcentaje de las rurales y urbanas (70% y 30%).

2. La “capacitación” a los padres se haría mediante sesiones grupales y visitas domiciliarias, con el apoyo de guías diseñadas ex profeso y de materiales educativos complementarios, con la finalidad de orientarlos mejor sobre el cuidado y educación de sus hijos.

3. Habría capacitación permanente del personal técnico y ejecutivo del programa, con el apoyo de profesionales de instituciones de educación superior, materiales educativos que incluyeran nuevas metodologías, así como recursos didácticos impresos y audiovisuales.

4. Una estrategia de operación ramificada: un coordinador de zona vigilaría el trabajo de 4-6 supervisores de módulo, un supervisor de módulo dirigiría el trabajo de 10 educadores comunitarios, un educador comunitario se haría cargo de la capacitación de 20 padres de familia.

5. En cada comunidad se formaría un “Comité Pro-Niñez” constituido por representantes electos por la comunidad y padres participantes en el programa, cuyas funciones serían: contribuir a la promoción y permanencia del servicio en su comunidad; articular los grupos/instancias que podían apoyar el programa; y canalizar los intereses de la comunidad en acciones que le dieran continuidad al servicio.

6. Se pretendía aumentar la capacidad de gestión y operación de las Unidades de Educación Inicial Estatales, mediante la incorporación de personal técnico de planeación, supervisión, comunicación educativa y capacitación.

En este esquema de operación se condensan las diversas hebras que, hasta donde he podido documentar, entraron en la confección del tejido del programa EINE en el momento en que el CONAFE asumió su responsabilidad: a) los programas que lo antecedieron, con todo un conjunto de ideas de la Psicología del desarrollo y una noción implícita de “compensación”, y con una estrategia general de organización y

funcionamiento; b) las recomendaciones y lineamientos de los representantes del Banco Mundial que participaron en el grupo multilateral que hizo el diseño general del programa; c) una concepción política del Gobierno Federal sobre la “compensación” como mecanismo de retribución de las desigualdades sociales por vía de la educación, d) la propia experiencia histórica del CONAFE de conducción de la educación comunitaria y e) la constitución dentro del propio CONAFE del sector que se haría cargo de coordinar la puesta en operación y la vigilancia de este programa.

Este intento de reconstrucción del desarrollo del programa EINE del CONAFE permite dar una visión de los rasgos fundamentales que lo constituyen y sirve como marco de referencia para abordar el análisis de lo que es la ‘educación de padres’ en la práctica.

Una vez que el PRODEI llevaba unos años en operación, con todo un conjunto de nuevos materiales diseñados ex profeso, se llevó a cabo una evaluación externa por encargo del CONAFE. Es importante considerar los resultados de esa evaluación porque nos permiten tener no sólo una idea de qué tanto los lineamientos del diseño orientaron efectivamente la puesta en operación del programa (en la medida en nos ofrecen indicios, aunque sean indirectos, de lo que se realizaba como práctica de educación de los padres en este programa; de lo cual no contamos con ninguna información al respecto de los antecedentes del PRODEI), sino porque nos ofrecen también una vía para explorar si el marco de referencia que se expuso arriba permite entender algunas de las características del programa en la práctica. En los párrafos que siguen me apoyo en el Informe de la evaluación del PRODEI (Delgado, 1996).

### **La ‘educación de padres’ del CONAFE en acción: La evaluación del PRODEI**

En términos generales, el estudio evaluativo de Delgado y Güido (1996) se orientó a realizar una comparación entre el diseño del programa (más específicamente, la información contenida en Manuales y Guías del PRODEI) y su operación real en las comunidades seleccionadas, desde el punto de vista de las personas implicadas en forma directa e indirecta (madres, promotores, coordinadores y supervisores, miembros del Comité Pro-Niñez, maestras de preescolar y primaria, y otros personajes prominentes de las comunidades). También se recogieron (mediante entrevistas y observaciones) las opiniones de los participantes en el programa en cuanto a sus efectos sobre el cambio de actitudes, conductas y conocimiento sobre sí mismos, sus hijos y sus familias. El estudio

fue de tipo cualitativo. Entre enero y febrero de 1996 se visitaron 6 comunidades en Puebla y otras tantas en Michoacán.

A continuación sintetizo los resultados principales de la evaluación de Delgado y Güido; posteriormente haré algunos comentarios para vincularlos con el análisis previo:

1) El programa planteaba *objetivos amplios*, por lo que *era difícil saber si se estaban cumpliendo o no*, o si era posible que pudiera incidir en ciertos aspectos del desarrollo mediante las estrategias pedagógicas que se utilizaban (p.e. sobre el desarrollo afectivo), amén de que no se consideró que *las condiciones de marginación en las que vivían las personas imponía severas limitaciones que un programa educativo no podía resolver*.

2) Por lo que respecta al enfoque, los autores dicen que aunque una parte del trabajo con los padres era colectivo, hallaron que no era propiamente grupal (por las razones que se mencionarán abajo), *ni tomaba en cuenta el conocimiento previo (en particular, creencias y valores) que los padres tenían respecto del crecimiento de sus hijos*. Obviamente, ese conocimiento no se consideraba en el diagnóstico de la comunidad ni en la evaluación de los objetivos del programa.

3) El trabajo durante las sesiones semanales de grupo consistía en lo esencial en una *exposición* realizada por el promotor, con base en los temas de la Guía y en la secuencia ahí establecida. Los autores se preguntan si bastaba una sesión semanal para trabajar cuestiones que más bien requerían de una educación 'permanente'. La *secuencia rígida* con que se abordaban los temas dificultaba su articulación con las preocupaciones de los padres (tanto por lo que respectaba a los tópicos, como en cuanto a la edad de los niños). Todo lo anterior se conjugaba además con la ausencia de los niños en las sesiones, de manera que no existía posibilidad de hacer alguna demostración 'en vivo'. No obstante, se encontró que *en las comunidades en las que al menos había espacios informales para el intercambio de experiencias entre las madres (p.e. tiempo para actividades manuales)*, el programa tenía mayores efectos sobre todos los participantes.

4) Estrechamente relacionada con lo anterior se encontraba la *falta de precisión en la labor del promotor*. Aunque en el programa se dice que realiza actividades pedagógicas y de función social, *no quedaba claro exactamente lo que se esperaba de él; ni en cuanto a su dominio de los temas, ni sobre el papel que jugaba en la relación entre los propios padres, ni respecto de hasta dónde se extendía temporalmente su trabajo*. Algo semejante ocurría con las funciones del Comité Pro-Niñez: eran tan generales que no

aclaraban qué era viable y deseable en concreto como para orientar sus acciones en forma precisa.

5) Por lo que tocaba a la operación del proyecto, se encontró que no sólo el conocimiento de los padres no se tomaba en cuenta en el diagnóstico, sino que este último se consideraba concluido con la formación del grupo, lo que *impedía que se lograra un conocimiento más fino de las particularidades de las comunidades y de las 'pautas de crianza'*. En particular, se descuidaba el hecho de que muchas mujeres tenían que enfrentar solas el cuidado de los hijos debido a la migración temporal de los hombres, a la desintegración familiar o debido a que eran madres solteras. Respecto de la selección de promotores, encontraron que el perfil establecido (que requería un grado de escolaridad secundaria y cierta trayectoria laboral) era difícil de cumplir. Los resultados sugerían que era más importante el compromiso con el programa, con el grupo de madres y consigo mismas, vinculado más bien con aspectos afectivos, que el mero cumplimiento del perfil. Aunque el programa tenía prevista una estrategia de difusión amplia (volantes, mensajes radiales, etc.), se encontró que *lo más efectivo era la invitación personal por parte del promotor o de los miembros del Comité Pro-Niñez*. El pago a los promotores se retrasaba por lo común en las zonas rurales y se encontró también que los supervisores, sobre todo, terminaban subsidiando los gastos de transporte. En las zonas rurales e indígenas, era frecuente que los integrantes del Comité Pro-Niñez fueran personas que ya tenían alguna posición de responsabilidad en la comunidad, motivo por el cual no disponían del tiempo mínimo indispensable para las labores del programa. Al mismo tiempo, las relaciones con otras instituciones o programas eran difíciles de establecer o tenían un carácter más bien formal.

6) Se encontró que el diagnóstico de la comunidad y el registro de los padres tendían a asumirse como un mero trámite burocrático, lo cual se complicaba por la *cantidad de formatos que debían llenarse y la falta de criterios uniformes para hacerlo*. Las sesiones de *capacitación permanente se utilizaban frecuentemente para resolver problemas administrativos o de operación y poco tenían que ver con la planeación pedagógica* (tampoco había un espacio durante la capacitación que permitiera a los promotores reflexionar sobre su motivación y las consecuencias personales de su participación en el programa.) Esto parecía relacionado con que en las sesiones grupales se siguiera en forma rígida el contenido de la *Guía*. *No sólo éstas sesiones eran predominantemente expositivas, sino que la capacitación a los promotores tenía características similares*. Por ello, la *Guía* era el material básico o exclusivo para el trabajo

con los padres, mientras que el *Manual* lo era para la planeación. Prácticamente no existía evaluación ni de los padres ni de los niños; aunque los promotores llegaran a percatarse de cosas importantes durante las visitas domiciliarias, esa información era incidental. El carácter general de los objetivos del programa no ayudaba a aclarar qué tomar en cuenta en una eventual evaluación.

7) En cuanto a los materiales educativos, los principales problemas identificados fueron que los temas se repetían en diferentes edades pero el tratamiento no era diferenciado y que *el desarrollo se dividía en áreas y no había apoyo para verlo en forma integrada*.

8) Los autores señalan que en este proceso estaba en juego la cuestión relativa a la identidad cultural de las personas (es decir, *¿hasta dónde se podían cambiar las “pautas de crianza” sin violentar la cultura local?*) y se preguntan *si el desarrollo de los niños podía mejorarse independientemente del desarrollo de los padres y el desarrollo de los propios promotores*.

Antes de comentar algunos detalles de estos resultados y la lectura que de ellos se podría hacer desde la contextualización del desarrollo del PRODEI que se expuso más arriba, hay que decir que, a diferencia de una investigación de evaluación como la de Delgado y Güido, lo más importante para el análisis que pretendo hacer no radica en el ajuste entre el diseño y la operación real, puesto que no se supone que el diseño del programa permita entender la práctica; ésta no está determinada por aquél. Un programa, en tanto diseño institucional (justificación, metas, objetivos, materiales, criterios de evaluación, etc.) es un conjunto de objetivaciones producidas en la práctica de determinados actores. Si bien estas objetivaciones no pueden excluirse del análisis de lo que es la ‘educación de padres’ en la práctica, ésta no es sólo una “implementación” del diseño. Los productos del diseño atraviesan los límites de la práctica que los produjo y entran en las prácticas de otros actores, dentro de las cuales su significado se tendrá que volver a negociar. Aunque esta renegociación del significado de las objetivaciones no necesariamente ocurra en términos de igualdad con los actores que las produjeron inicialmente, es en ella que se encarna la ‘educación de padres’ en la práctica (Wenger, 1998). Por lo tanto, los resultados de la investigación de evaluación del PRODEI interesan, en primer lugar, como indicadores de cuestiones que pueden ser importantes en la práctica de los actores, al margen de si concuerdan o no con lo que el diseño establece.

Desde esta perspectiva, hay varios aspectos de los resultados de la evaluación que parecen estar interrelacionados. Hemos visto que el PRODEI se configuró bajo el supuesto de que los padres tienen que mejorar sus prácticas de crianza, sin plantearse explícitamente lo que significa educar a alguien en tanto que padre o madre, asumiendo que se trata de la enseñanza de conocimientos sobre el desarrollo infantil y de habilidades para estimular a los niños, que se lleva a cabo mediante una capacitación descendente que empieza con especialistas externos y termina con personas no especializadas y con bajos niveles de escolaridad, pretendiendo generar la participación de la comunidad en el programa pero sin que esté claro qué va a significar que participen en él, etc.

Dadas estas circunstancias, tiene sentido (pero no el que se pretendía en el diseño) que el trabajo durante las sesiones consistiera en lo esencial en exposiciones de los temas por parte de los promotores, que la *Guía* se usara como material básico o exclusivo para el trabajo (pese a la cantidad de materiales complementarios), que el diagnóstico de la comunidad tuviera un carácter más bien burocrático, que en las capacitaciones permanentes casi no hubiera planeación pedagógica (ya que la cuestión no era más clara para supervisores y coordinadores), etc. Dicho de otra manera, ¿de qué otro lugar tomarían los promotores un modelo para trabajar en las sesiones grupales que de su propia experiencia escolar y de las capacitaciones que recibían?, ¿para qué iban a tomar en cuenta las creencias y valores de los padres sobre el crecimiento de sus hijos si de lo que se trataba era de “mejorar” las prácticas de crianza de aquéllos?, ¿de dónde podrían sacar una visión integrada del desarrollo si en los materiales los contenidos se referían a procesos aislados o a sugerencias puntuales para “estimular” a los niños?, y así sucesivamente.

No es casual, por lo tanto, que la primera conclusión de la evaluación señale el carácter amplio de los objetivos del programa y las dificultades que eso produce para determinar si se estaban cumpliendo o no. Desde la perspectiva que he elaborado en este anexo, la cuestión crucial no es sólo que los objetivos del programa sean generales, sino que, por principio, no está claro qué significa educar a una persona como madre o padre, ni tampoco la relación entre lo que sea que uno haga como ‘educación de los padres’ y las consecuencias que eso tendrá sobre las prácticas de crianza cotidianas; dos grandes interrogantes en el punto de partida.

Tal vez la ‘evasión’ de la pregunta crucial esté relacionada con el carácter implícito de la noción de privación cultural anidada ya en los antecedentes del programa (y que en el PRODEI sólo aparece como la punta del iceberg) y con la incorporación masiva de la

estructura del programa de la DGEI (*Programa 0-5*), dadas las circunstancias de asignación del programa al CONAFE. Es probable que mientras no se plantee abiertamente dicha cuestión, no habrá posibilidad de aclarar qué es lo que puede lograr efectivamente un programa de educación de padres como parte de un esfuerzo de contribuir a mejorar la vida de las personas que viven bajo condiciones de marginación. E íntimamente relacionada con esta cuestión está la de si es posible “mejorar” el desarrollo de los niños al margen del desarrollo de sus padres y el de los promotores.

Por otro lado, es muy importante destacar el hallazgo de Delgado y Güido en el sentido de que la existencia de espacios informales para el intercambio de experiencias estaba relacionado con mayores efectos del programa sobre todos los participantes. Esto sugiere que, en línea con lo que han argumentado ciertas perspectivas socioculturales sobre el proceso de aprendizaje (Lave, 1991; Rogoff, 1990), es probable que en el programa lo más importante no necesariamente sea la intención educativa sino las oportunidades que ahí se crean para que las personas se relacionen de una manera diferente con sus propias prácticas de crianza. Los resultados de mi propia investigación, que presento en los capítulos 2 a 4, son una contribución en tal dirección.

Con todo, no está de más insistir en que los promotores (y demás actores del programa) realizaban su trabajo: se formaban los grupos, se impartían las sesiones, se usaban de alguna forma ciertos materiales y algunos integrantes de los grupos asistían lo suficiente para que se cumpliera el ciclo y se reportaran estadísticas sobre la población atendida. Aunque el informe de Delgado y Güido (1996) presenta alguna información sobre lo que ocurría en las sesiones, no sabemos de una manera más precisa qué es lo que ocurría en la práctica como “educación de los padres” y cuáles eran los recursos efectivos de los que se echaba mano para dar cuerpo a esa práctica. Esta tesis pretende subsanar, aunque sea en una pequeña medida, esta carencia de información.

## **Funciones de la Unidad Coordinadora del Proyecto, según el documento de *Lineamientos*:**

1. Elaborar anualmente programa-presupuesto y plan de trabajo (en coordinación con las áreas respectivas de la SEP y la SHCP), de acuerdo con normas y lineamientos establecidos.
2. Establecer los mecanismos de coordinación con las Unidades de Educación Inicial Estatales (UEIE) para elaborar el plan de trabajo anual con el presupuesto correspondiente.
3. Gestionar la autorización del presupuesto anual para cada uno de los estados-proyecto, según las metas establecidas.
4. Realizar seguimiento y control del ejercicio presupuestal y metas anuales, preparar estados financieros, documentos técnicos y reportes.
5. Coordinar diseño e instrumentación del Sistema de Información Administrativa Educativa (SIAE) con las áreas competentes de la SEP.
6. Establecer en las UEIE de cada estado el SIAE.
7. Mantener actualizado el SIAE y realimentar permanentemente las áreas operativas de los estados y de la SEP.
8. Coordinar diseño e instrumentación del Sistema de Evaluación con las áreas de la SEP.
9. Establecer la normatividad y el control de calidad de las acciones de operación del proyecto.
10. Evaluar el proyecto en función de la normatividad.
11. Monitorear en forma continua los objetivos, metas, procesos y plazos de ejecución del proyecto.
12. Informar a las autoridades competentes (CONAFE, NAFIN, SHCP, SEP) en forma regular sobre los resultados obtenidos mediante el monitoreo y la evaluación.
13. Coordinar la realización de investigaciones evaluativas señaladas por el programa.
14. Supervisar el trabajo de consultores y proveedores de bienes y servicios.
15. Hacer seguimiento de la evaluación de procesos, de impacto y de estudios especiales, con observación de lineamientos y directrices establecidos.
16. Preparar la información para revisiones anuales y a medio término de la implementación.
17. Coordinar las actividades de revisión, actualización y diseño de manuales y guías, en coordinación con las áreas de la SEP y otras instituciones implicadas.
18. Coordinar actividades para diseño y producción de materiales educativos impresos y no impresos de apoyo a la capacitación en los que participen instituciones externas.
19. Coordinar acciones que enriquezcan los programas de capacitación de recursos humanos, junto con áreas de la SEP y el apoyo de instituciones públicas.
20. Coordinar con las áreas de la SEP el desarrollo de metodologías para la capacitación del personal operativo, técnico y ejecutivo, según necesidades detectadas y propuestas de áreas central y estatales.
21. Realizar seguimiento y control de actividades de capacitación en los estados.
22. Verificar que se cumplan los programas de capacitación autorizados.
23. Coordinar elaboración e instrumentación de mecanismos de difusión y divulgación del Proyecto de Educación Inicial No Escolarizada con las áreas de la SEP y las UEIE.

24. Coordinar diseño y producción de dispositivos para las campañas de promoción y difusión de la educación inicial.
25. Verificar que las áreas operativas realicen la emisión de programas y anuncios por las radiodifusoras locales y regionales.
26. Realizar seguimiento y control de actividades de difusión y promoción del PEIMNE en los estados.
27. Administrar recursos financieros, humanos y materiales asignados.
28. Coordinar los mecanismos de transferencia de recursos financieros a las áreas operativas estatales.
29. Establecer mecanismos de adquisición y distribución de materiales y equipo con las áreas de CONAFE.
30. Gestionar adquisición de bienes y servicios para la operación del proyecto.
31. Gestionar la liberación de los recursos financieros para la operación del proyecto en los estados.
32. Gestionar licitaciones internacionales o locales y el concurso de ofertas según disposiciones contractuales, legales y reglamentarias.
33. Gestionar solicitudes de reembolso del proyecto ante NAFIN.
34. Coordinar las misiones de evaluación anual y de medio término.
35. Establecer un control presupuestal y contable de los recursos asignados y ejercidos, conforme mecanismos existentes.
36. Realizar trámites de selección y contratación de consultores para estudios, inspecciones y asistencia técnica, según lineamientos establecidos por el Banco Mundial.

## ANEXO II

### Síntesis del trabajo de campo realizado en San Daniel Arriba

Este anexo tiene la finalidad de ofrecer una perspectiva mínima de lo que ocurrió en el otro grupo “rural” en el que realicé observación participante, pues aunque lo excluí debido a que ahí no logró conformarse una comunidad de práctica, algunos detalles sobre la dinámica de las sesiones contribuyen a complementar la visión construida con base en los otros tres casos.

San Daniel Arriba (SDA) es una colonia ubicada a menos de dos kilómetros de la cabecera municipal de Temoaya y está circundada por un camino pavimentado que conduce a ella. Aunque en ese tiempo no tenía aún calles pavimentadas, con excepción de dos de las tres que rodeaban la cancha de fútbol, estaban claramente trazadas y había guarniciones en la mayoría de ellas. En las calles pavimentadas estaban ubicados el jardín de niños, la primaria, una pequeña biblioteca, el centro de salud y un local de AA. También había una secundaria. En conjunto, la colonia no tenía aspecto rural, aunque en algunas casas aún había porciones de terreno que se dedicaban al cultivo o la cría de aves. Había diversos locales comerciales establecidos formalmente (tiendas, papelería, tortillería, venta de materiales para construcción, etc.). Todas las casas contaban con electricidad y con agua corriente, aunque algunas al parecer carecían de drenaje; había también teléfono público. Muy pocas mujeres usaban el rebozo para cargar a los niños y no vi a ninguna usar el “chincuete”.

Al principio se formaron dos grupos en la colonia (lo cual es un indicio de la cantidad de habitantes). Trabajaron separados durante tres sesiones y luego las personas empezaron a faltar en ambos. C, una de las promotoras, propuso a M, la otra, que reunieran los grupos; la supervisora estuvo de acuerdo con esa idea. Cuando empecé el trabajo de campo llevaban trabajando juntas alrededor de un mes.

M había sido invitada a trabajar como promotora por su prima, quien ya lo era en Temoaya. M había hablado luego con dos supervisoras y la coordinadora, quienes la convencieron para que se integrara. Cuando surgió la necesidad de otra promotora, fue M quien invitó a C a participar, aunque no eran amigas cercanas, y ésta aceptó de inmediato. M recibió la capacitación completa, mientras que C sólo asistió a poco menos de la mitad. Ambas se sentían inseguras al final de la misma. Además, su supervisora tenía incapacidad temporal y la coordinadora, quien supuestamente la supliría, no tenía tiempo para asistir y apoyarlas con frecuencia (de hecho, la primera vez que asistí a SDA

fue también la primera ocasión en que la coordinadora se presentó en este grupo). Ni M ni C habían participado antes en otras actividades comunitarias, ni tampoco eran conocidas por otras razones en la localidad.

A la sazón, M tenía 20 años, era soltera y vivía en la casa de sus padres, junto con una hermana de 12 años. Su hermana mayor, P, casada y con una hija de alrededor de 2 años, era una de las integrantes del grupo. M sólo había estudiado la primaria y no trabajaba antes de incorporarse al programa. Pensaba que ser promotora le permitiría darse cuenta de los errores de los padres y evitarlos si lo ponía en práctica con su sobrina. Siempre le había llamado la atención estudiar para ser “estilista”; decía que tal vez lo haría luego de que concluyera el programa.

C, por su parte, tenía 21 años, era casada y tenía dos hijas, de 4 y 2 años. Su casa estaba construida dentro del predio de los padres de su esposo. La relación con la familia de éste no era muy buena y como él trabajaba en la ciudad de México y sólo estaba en SDA algunos días de la semana, J pasaba una buena parte del día en la casa de sus propios padres. C completó la secundaria y había hecho estudios de comercio. Había trabajado temporalmente como secretaria y también como empleada doméstica. Durante la capacitación conoció a una psicóloga y esa experiencia la había hecho pensar que le gustaría estudiar para convertirse en “asistente educativo”<sup>191</sup>. Luego de un accidente de su hija mayor, había tomado un curso de primeros auxilios. C asistía a las sesiones con sus hijas; sólo cuando la pequeña se quedaba dormida la dejaba en casa de su mamá. Decía que ser promotora le había ayudado a dejar de ser gritona con sus hijas.

Las sesiones se llevaban a cabo en un cuarto de la casa de los padres de M. Este cuarto, de más o menos cinco por cinco metros, contenía un estante, una mesa pequeña, un mueble con adornos y un refrigerador; el lado que daba hacia la calle no tenía puerta sino una cortina metálica que se levantaba cuando había sesiones. Los sillones en que se sentaban las personas en esas ocasiones se sacaban de una recámara contigua.

En las primeras dos sesiones asistieron 10 y 12 personas, respectivamente. Por las razones que explicaré más adelante, la mayoría de ellas dejaron de asistir y ya no las volví a ver posteriormente. Todas las mujeres que asistieron en alguna ocasión a las sesiones eran mayores (en edad) que C y M; a diferencia de EC, nunca se presentó ninguna mujer que ya fuera abuela.

---

<sup>191</sup> Cuando regresé a SDA a entrevistar por segunda ocasión a las promotoras y a algunas de las integrantes del grupo, un año después de que había terminado el ciclo en que realicé el trabajo de campo, C estaba haciendo sus “prácticas” de asistente educativo en el jardín de niños de la colonia.

En la tercera visita a SDA me enteré que se había suscitado un problema debido a que C no había estado presente en el desfile que, con motivo de la celebración del 15 de septiembre, se había organizado como parte de las festividades cívicas colaterales (que al mismo tiempo tenían una intención de difusión) del programa. A esa sesión sólo asistieron dos personas, una de ellas (A) con la clara intención de reclamar a C su inasistencia. La mitad del tiempo se dedicó a una discusión en la que fue evidente que A y M estaban alineadas en su perspectiva de lo ocurrido. Durante esa discusión surgió la cuestión de la diferencia de los grupos originales: cada una tenía “su grupo” y ahora C le estaba dejando “todo el paquete” a M (ésta lo expuso como algo dicho por B, quien no estaba presente). Aunque C ofreció argumentos que justificaban su inasistencia, A y M mencionaron otras razones por las que consideraban cuestionable su falta. La otra mujer, E, trató de mediar señalando que la ausencia de C sólo se había notado porque habían asistido pocas personas al desfile; ella misma sugirió que para otra ocasión se organizaran bien o mejor no hicieran nada. M y A la secundaron y señalaron entonces que las señoras “habían dicho que ya no vendrían a las sesiones”. C respondió: “nadie está a la fuerza”. Después de otra ronda de razones de reclamo por parte de A y M, al final parecieron llegar a un acuerdo en el sentido de que era necesario que C hablara personalmente con las mujeres para explicarles (SDA3: 2-3)

Sin embargo, a pesar del acuerdo aparente, luego de esa sesión A comentó con otras mujeres que a C “no le importaba si iban o no”. Rápidamente se difundió esta versión y la mayoría de las personas dejaron de asistir a las sesiones. Ambas promotoras fueron después a invitarlas a sus casas. Las señoras decían que asistirían pero no se presentaron, ni cuando las citaron para aclarar lo ocurrido el día del desfile. Las únicas asistentes regulares a lo largo del ciclo (dentro de la irregularidad que hubo) fueron E y P (la hermana de M).

A partir de la sesión 4, asistieron irregularmente varias personas nuevas, algunas sólo en una ocasión. Además, varias de ellas iban con la intención de recibir “asesoría” de mi parte, en relación con asuntos muy diversos (dificultades con los hijos adolescentes, violencia familiar, etc.). Debido a que el inicio de las sesiones se demoraba esperando a que llegaran las mujeres, algunas de las nuevas asistentes llegaban temprano y de inmediato me planteaban su interés; por la misma razón, generalmente conversaba con ellas y les hacía alguna sugerencia antes de empezar la sesión. Aunque la mayoría se quedaba luego a la sesión *de ese día*, en un caso la señora se retiró inmediatamente después de la “asesoría”.

A partir de la sesión 7 (hasta la 15), las sesiones se realizaron a un lado de la cancha de fútbol. M me dijo que eso se debía a que el grupo era nuevo y decidirían dónde trabajar, pero luego me enteré que el cuarto de la casa de sus padres donde se había trabajado antes estaba siendo ocupado por los productos que elaboraba su papá para comerciar. No sólo no hubo grupo nuevo sino que aún E y P dejaron de asistir por un tiempo. C y M decidieron entonces que harían visitas en las casas para dar los temas. En dos ocasiones las acompañé a esas visitas; en otra (sesión 14), las visitas fueron para tratar de reunir nuevamente a las mujeres (originales y nuevas), invitándolas a la elaboración de “manualidades” y a “poner un bailable” (con vistas a la Clausura del programa). En varias de las sesiones de este ‘periodo de indefinición’ (en el que no era claro si el grupo aún existía o se había disuelto), las asistentes aprovecharon algún momento de la sesión para introducir preocupaciones de tipo personal, que generalmente no tenían nada que ver con el tema de la sesión. Lo interesante era que estos deslizamientos tópicos generaban una participación e implicación mucho mayores que la que ocurría cuando se trabajaba el tema. Las sesiones 16-19 se realizaron nuevamente en la casa de M, con entre 3 y 5 asistentes, algunas de las cuales eran parte del grupo original.

Desde la sesión 6, las promotoras empezaron a comentar la posibilidad de elaboración de “manualidades” para incentivar la asistencia, pero el carácter fluctuante de las participantes impidió que se concretara. Sólo en la sesión 10 se inició con la elaboración de un muñeco (cuyo modelo se había llevado la sesión anterior), pero a esa sesión sólo asistió P, quien estuvo haciéndolo al mismo tiempo que se comentaba el tema. Sólo en las tres últimas sesiones acordaron que realizarían un oso y una buena parte de la última sesión se dedicó a elaborarlo, luego de que se revisó rápidamente el tema del día. Las mujeres comentaron la posibilidad de seguir como “grupo de manualidades”, una vez que terminara el programa. Por cierto, una parte de las mujeres que abandonaron el grupo al principio, empezaron a reunirse en la casa de una ellas precisamente como grupo de manualidades, pero la iniciativa no duró mucho tiempo. Además, es importante señalar que los “modelos” de objetos que llevaban las promotoras habían sido elaborados en sus reuniones mensuales de organización o en las trimestrales de capacitación.

Sólo hacia el final del ciclo, luego de que las promotoras habían tenido oportunidad de hablar con varias de las participantes originales y de aclarar lo que había ocurrido el día del desfile (y se había descubierto que A había dado una versión sesgada de las

palabras de C en la sesión de reclamación) y luego de que habían mostrado los “modelos” de algunas de las manualidades que podrían realizarse en el grupo, empezó a constituirse el germen de un *proyecto* cuyo núcleo lo constituían precisamente las manualidades. Este núcleo no excluía el trabajo sobre los temas, pero éste por lo general se realizaba en forma expedita y hubo diversos indicios de que la implicación de las mujeres en él no era muy grande y era algo con lo que más bien ‘tenían que cumplir’ para realizar lo que realmente les interesaba. Sin embargo, el ciclo concluyó y ya no hubo oportunidad de ver si ese *proyecto* se consolidaba y lograba atraer a otras participantes.

Muy pronto, y por un motivo aparentemente trivial, se generó un gran conflicto que llevó a una situación de indefinición en cuanto a la existencia misma del grupo. Al parecer, la fusión de los grupos no se había logrado en la práctica, puesto que el incidente del desfile generó gran enojo en las mujeres (que ya no asistieron) e incluso enfrentó, aunque no abiertamente, a C y M. Esta situación, ya de por sí difícil, se complicó con el “chisme” sobre lo que supuestamente había dicho C en la sesión de reclamación. Esto sugiere un clima de desavenencias en la colonia, que tiempo después fue confirmado (en entrevista) por una de las mujeres, quien dijo que lo que pasaba en “esas comunidades” era que “las personas se juntan y comentan de tu vida”, razón por la cual iba a dejar a sus hijos a la escuela y regresaba rápido a su casa; pensaba que mientras menos hablara con las demás era mejor, porque “tarde o temprano te van a traicionar” (Entrevista de grupo, SDA: 2).

Así, un conjunto de circunstancias (condición de promotoras nuevas; menor experiencia de vida; falta de claridad sobre el papel de cada una; desconfianza entre las mujeres; presencia mía que inducía la asistencia de personas con intereses puramente individuales; etc.) sólo contribuyeron a agudizar el problema básico: la existencia, por principio, de un conjunto de personas involucradas ‘en algo’, cuya naturaleza se definiría sobre la marcha, mediante su propia participación para ‘producir las sesiones’.

La pérdida del ‘objeto’ del trabajo del grupo estuvo en la base de las dificultades que enfrentaron C y M para mantener vivo el programa en SDA y dio pie a que ensayaran una multitud de formas de restaurar las condiciones mínimas para constituir una práctica que aglutinara a una colectividad, algunas de las que tuvieron el efecto paradójico de reproducir la falta de claridad acerca de qué estaban haciendo, pero al mismo tiempo permitieron no perder por completo la esperanza de que existía el “grupo”. A fin de

cuentas, lo consiguieron no sólo en el plano formal de la 'rendición de cuentas'<sup>192</sup> sino en el mucho más complejo de la constitución, si bien incipiente del germen de un *proyecto*.

---

<sup>192</sup> Pues, en términos formales, el programa se había 'llevado a cabo' ahí: algunas mujeres asistieron a la Clausura del programa (aunque no hubieran asistido nunca a las sesiones), recibieron sus "reconocimientos" y pasaron a formar parte de las estadísticas de padres y niños "atendidos" por el programa.