



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Espacios, trayectorias y prácticas de educadores
populares ca. 1970-2000**

Tesis que presenta

Alonso Millán Zepeda

Para obtener el grado de

Maestro en Ciencias

En la especialidad de

Investigaciones Educativas

Directora de Tesis

Dra. Ariadna Acevedo Rodrigo

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

Agradecimientos

A Ariadna Acevedo, por su solidaridad, paciencia, profesionalismo y entrega. Todo mi cariño y agradecimiento. Gracias por aceptar formar parte de esto.

A los que leyeron algo de este trabajo, por su compromiso, por compartir y por su amor a lo que hacen. Inés, Alicia y Carlos muchas gracias.

A mi familia, porque los amo y son lo más bonito del mundo. Y pues, porque sin ustedes no se podría.

A Ximena, por acompañarme en este viaje, por tus abrazos y por tus palabras.

A Diego, por ser compañero, por tu apoyo y por tu cariño. Te quiero manito.

A Diana, Luz, Lau y Maggie, por ser una chidas, profesionales y equipo.

A Iván, fundamental en los buenos y malos ratos.

A las nueve personas entrevistadas, por contarme de su vida y por dejarme entrar en ella un ratito.

A mis queridos compañeros y compañeras del canal, que admiro y que me enseñan cada segundo que estamos al aire.

A mis colegas de la maestría, que me hicieron cada día entretenido, interesante y divertido

A todo todo todo el personal del DIE.

A Sebas, Juancho, Fernanda, Neto, José Luis, Nancy, Fede y Bruno por confiar en mí, por su solidaridad y por su amistad.

A Pepelo, por tu complicidad, tu apoyo y compañía.

Resumen

Este trabajo es la reconstrucción de un esfuerzo que fue punto de encuentro de contextos locales, regionales y globales; así como del pasado, el presente y una esperanza de futuro de América Latina. Es un ejercicio de palabra, de contextos, necesidades, deseos y emociones de nueve personas, que encontraron en la Educación Popular (EP) en la Ciudad de México una manera de *ser más*. Cada experiencia forma parte del entramado de procesos y discursos que constituyeron identidades colectivas y orientadoras de acciones sociales; el análisis de sus recuerdos de la década de 1970 en adelante nos permitirá conocer más sobre la dimensión subjetiva de la acción social y las utopías.

La tesis pretende mostrar los espacios y las tareas donde se desarrollaron prácticas de EP en un relato propio de corte histórico que transcurre en tres capítulos: el primer capítulo versa sobre procesos, acontecimientos y discusiones que dieron origen y contexto a la fundamentación de la EP; el segundo capítulo presenta a los entrevistados en un recorrido por sus trayectorias y narrativas de sus entornos inmediatos que facilitaron la apropiación de postulados de la EP; y el tercer capítulo analiza el cruce entre los planteamientos de la EP y Paulo Freire con los recuerdos sobre los espacios político-educativos en los que participaron.

Palabras clave: Educación Popular; Espacios; Prácticas; Paulo Freire; Memoria

Abstract

This dissertation reconstructs an effort where local, regional and global contexts, as well as past, present and future hopes met in Latin America. It is an exercise on the speech, contexts, needs, desires and emotions of nine people who found in popular education in Mexico City a way of *being more*. Each experience is part of an ensemble of processes and discourses which build collective identities orienting social action; the analysis of their memories from the 1970s onwards will allow us to explore the subjective dimension of social action and utopias.

This thesis seeks to show the spaces and activities where popular education practices developed through a historical narrative spread over three chapters. The first chapter covers the processes, events and discussions that lead to the foundation of popular education. The second chapter presents the testimonies of popular educators focusing on the biographical trajectories and narratives of their early experiences which facilitated the appropriation of the principles of popular education. Finally, the third chapter examines the intersection between the premises of popular education, the ideas of Paulo Freire and the memories of the political and educational spaces in which these popular educators participated.

Keywords: Popular Education; Spaces; Practices; Paulo Freire; Memory.

Índice

<i>Agradecimientos</i>	2
<i>Resumen</i>	3
<i>Introducción</i>	7
<i>Capítulo 1. Contextos y Fuentes de la Educación Popular</i>	12
<i>1.1 Elementos y acontecimientos para constituir un concepto de Educación Popular</i>	12
<i>1.2 América latina, México y el surgimiento de la Educación Popular</i>	14
<i>1.3 La educación popular de la revolución mexicana: el problema del analfabetismo</i>	18
1.3.1 La educación del pueblo en la Revolución	18
1.3.2 La Educación durante el periodo de Lázaro Cárdenas.....	21
1.3.3 1940- 1960: Cartillas, educación fundamental y progreso	24
1.3.4 Impulso a la alfabetización y fundación del INEA	31
<i>1.4 Desarrollismo transnacional</i>	33
1.4.1 Participación popular: democracia y discursos pedagógicos populares.....	34
1.4.2 Los largos sesenta: desarrollo, participación y promoción popular	35
<i>1.5 Luchas de izquierda: Estudiantes y Cuba</i>	40
1.5.1 Luchas estudiantiles	41
1.5.2 Triunfo de la Revolución cubana.....	47
<i>1.6 Desarrollo y ciencia social en América Latina: Dependentismo e Investigación-Acción</i>	51
1.6.1 Investigación Acción Participativa	51
1.6.2 Teoría de la Dependencia	54
<i>1.7 La Iglesia comprometida: Teología de la Liberación y Secretariado Social</i>	56
1.7.1 Estudiantes católicos: crítica al Estado nacionalista y a la Iglesia “medieval”	56
1.7.2 La opción por los pobres y la Teología de la liberación	61
<i>Capítulo 2. Trayectorias personales y educativas de educadores populares</i>	67
<i>2.1 ¿Quiénes son los educadores populares?</i>	67
2.1.1 Características de los educadores populares	70
<i>2.2 Entorno familiar y trayectoria escolar de los educadores populares</i>	72
2.2.1 Elena	73
2.2.1.1 Elena, El Ajusco y las Comunidades Eclesiales de Base	73
2.2.1.2 Desencuentro con lo escolar y las organizaciones civiles.....	75
2.2.2 Valentina	78
2.2.2.1 Cambio radical en la iglesia y el reconocimiento del privilegio	78
2.2.3 Lourdes	80

2.2.3.1	Nacionalidad como identidad y forma de relacionarse	81
2.2.3.2	La universidad como posicionamiento político	82
2.2.4	Sara	83
2.2.4.1	PRADE: justicia social, solidaridad e interculturalidad.....	83
2.2.4.2	Participación juvenil en la Iglesia Protestante: ir y conocer las comunidades.....	85
2.2.5	Marlene	86
2.2.5.1	El Sur y el Norte de la Ciudad	87
2.2.5.2	El sismo, el MUP y el CRUC: juventud y organización social	89
2.2.6	Daniel	91
2.2.6.1	La escuela como posibilidad de definirse políticamente.....	91
2.2.6.2	Trabajo en el Estado para transformar la vida de la gente	92
2.2.7	Sylvia	94
2.2.7.1	El movimiento estudiantil para la transformación social.....	94
2.2.7.2	Escuela para el desarrollo comunitario	96
2.2.8	Malú	98
2.2.8.1	La EP es un trabajo en RED.....	99
2.2.8.2	La EP es trabajo colectivo: inserción, investigación y acción	100
2.2.9	Laura	102
2.2.9.1	Educación jesuita y la posibilidad de cuestionar.....	103
2.3	<i>Conclusiones de las trayectorias</i>	<i>106</i>
2.4	<i>Anexos</i>	<i>111</i>
Capítulo 3.	<i>Dimensión política de la Educación Popular.....</i>	<i>112</i>
3.1	<i>Educación y cambio social</i>	<i>113</i>
3.1.1	La Educación como Práctica de la Libertad	121
3.1.1.1	Organización de estrategias educativas y sujetos políticos.....	128
3.2	<i>Pedagogía del Oprimido</i>	<i>131</i>
3.2.1	Relación opresor-oprimido.....	133
3.2.2	Cultura del Silencio.....	134
3.2.3	Educadores populares: inserción, horizontalidad y esperanza	135
3.3	<i>Cuestión metodológica.....</i>	<i>137</i>
3.3.1	Círculos de cultura.....	141
3.3.1.1	Investigación de necesidades	145
3.3.1.2	Definición de temas generadores	146
3.3.1.3	Problematización de las situaciones límite y el “percibido destacado”.....	150
3.3.1.4	Creación de nuevos saberes, nuevas síntesis.....	153
3.3.1.5	El inédito viable: novedad históricamente posible.....	155
3.4	<i>Espacios de socialización y educación política.....</i>	<i>157</i>
3.4.1	Espacios de tradición religiosa: Cambio total y la nueva pastoral social	158
3.4.1.1	Las Comunidades Eclesiales de Base	162
3.4.1.2	Centro de Reflexión Universitario para el Compromiso (CRUC)	164
3.4.1.3	Proyecto Golondrinas.....	166
3.4.1.4	La Unión de Vecinos de Martín Carrera y el FAT.....	169
3.4.2	Centros de investigación y Asociaciones Civiles.....	172

3.4.2.1 Centro de Estudios Educativos.....	172
3.4.3 Proyectos estatales de educación de adultos	176
3.4.3.1 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos	177
<i>Conclusiones</i>	181
<i>Referencias</i>.....	184
Fuentes Orales	184
Referencias Bibliográficas	185
<i>Acrónimos</i>	195

Introducción

El presente trabajo es un ejercicio de diálogo, es la reconstrucción de un esfuerzo educativo popular que fue punto de encuentro de contextos locales, regionales y globales; así como del pasado, el presente y una esperanza de futuro de América Latina. Como paráfrasis a Freire: la siguiente tesis es un ejercicio de palabra, de contextos, necesidades, deseos y emociones de nueve personas, que encontraron en la Educación Popular (EP) una manera de *ser más*, de encontrar un camino personal en el que se conjuntaron lo histórico, lo político y lo social.

La Educación Popular es un aporte latinoamericano que inició en los años sesenta como una forma de acción social creativa, comprometida y liberadora; una corriente de pensamiento *sobredeterminado* en la trama social, presente como una dimensión en otras prácticas no educativas, en la que las condiciones sociales, políticas y económicas no son elementos externos al proceso de conocimiento.

La EP priorizó la atención a sectores sociales excluidos e insuficientemente atendidos por los sistemas oficiales de educación. Para Pineau (1994), la concepción de la EP tuvo “como fuentes a la Teología de la Liberación, a la Revolución Cubana y otros movimientos de liberación en diversas partes de Latinoamérica y fuera de ella, y a la Teoría de la Dependencia” (p. 14). La *fundación* y concepción de la EP a partir de estos referentes dio pie a lo que en el ámbito educativo y en los movimientos y organizaciones sociales fue reconocido como la Pedagogía de la Liberación, representada, principal pero no únicamente, por las ideas de Paulo Freire (Pineau, 1994, p.14).

La propuesta educativa de la EP ofreció una perspectiva y estrategias¹ para el cambio social a diferentes grupos de jóvenes, estudiantes, maestros, profesionistas y grupos cristianos. Por lo tanto, la EP debe ser vista como una “percepción integral del desarrollo educativo para todos los grupos de edad, lo cual facilita el intento de articulación de las expresiones educativas entre sí y de éstas con prácticas más amplias de desarrollo y cambio social” (Picon, 2013, p. 323).

Como lo retoma Torres (2000), más allá de ser una teoría cerrada o un cuerpo doctrinal homogéneo, la EP es una combinación de una diversidad de fuentes culturales y

¹ Símbolos, un visión ética-política, conceptos teóricos y metodologías propias

académicas; diferentes imaginarios, valores y experiencias que se compartieron (p.2). Acaso, esto compone la esencia de la EP y al alma de este trabajo: entenderlo como un mundo diverso compuesto por muchas experiencias determinadas por contextos muy específicos.

En este contexto, la tesis pretende mostrar los espacios y las tareas donde se desarrollaron prácticas de EP en un relato de corte histórico. Cada una de las experiencias formaron parte del entramado de procesos y discursos que constituyeron identidades colectivas y orientadoras de acciones sociales, por tanto, el análisis de los sujetos nos permitirá conocer cómo se formaron identidades colectivas y utopías que se hacen visibles a partir de rememorar y analizar las trayectorias individuales y acciones colectivas.

En las siguientes páginas, el lector encontrará testimonios que permiten recrear experiencias de proyectos colectivos-populares que no se redujeron a una determinada opción educativa (alfabetización, educación básica, capacitación laboral y otras), sino en procesos que acompañaron a las tareas fundamentales de la vida, del trabajo o de sus movimientos sociales y organizaciones. Fueron proyectos que combinaron la necesidad de saberes y conocimientos educativos en relación con las realidades, necesidades y aspiraciones de las personas con las que los participantes tuvieron contacto (Picón, 2013, p. 323).

El Problema de Investigación se centra en la experiencia de algunos educadores populares en las tres décadas que van desde 1970 al 2000. En este trabajo se toman como ejes del análisis sus trayectorias biográficas, las prácticas que desplegaron en sus experiencias de EP y los espacios institucionales que ocuparon.

En contextos particulares, al hablar de EP con los involucrados descubrí que tuvieron diversas formas de vinculación entre los planteamientos teóricos de Paulo Freire, las discusiones sobre la liberación, el trabajo popular y prácticas educativas, sobre todo con adultos (obreros, campesinos, padres y madres de familias, vecinos y vecinas, etc.). Cada uno de los relatos dieron cuenta de formas de organización y prácticas que movieron de posición a cada uno de ellos y en las que se fueron constituyendo nuevas subjetividades. La EP produjo experiencias con sentidos históricos que no siempre son explícitos, pero sí generó distintos grados de ruptura con modelos hegemónicos de trabajo con sectores desfavorecidos promovidos por organismos internacionales o por el Estado.

Este análisis pretende articular en un relato histórico las narraciones y los procesos de significación que fueron construyendo al momento de organizar y priorizar los recuerdos de su participación en la EP. Me propuse dar cuenta de la red de significados y referentes que ponen en juego los testimonios en un proceso de rememoración de manera acompañada (Tosolini, 2011). El trabajo es una reconstrucción de un momento histórico y de un movimiento pedagógico como parte de una historia política, cultural y pedagógica reciente en México; es el cruce entre las trayectorias de vida de los entrevistados dentro de la trama de lo religioso, lo institucional y lo político en la EP. Es pues, una reconstrucción de sus propias experiencias por las que se cuelan: teorías, agendas políticas, historias familiares, posturas ideológicas y esperanzas.

El análisis de este periodo histórico de la EP se realizó a partir de un corpus de investigación conformado por nueve entrevistas a profundidad; así como de documentos y publicaciones de la época, y literatura secundaria sobre el periodo que permitió profundizar acerca de la posición particular desde la cual se enunciaron los recuerdos.

Se tomó como criterio para encontrar testimonios el auto-reconocimiento como educadores populares. Las entrevistas buscaron recoger diversos relatos de vida (*life stories*) acerca de sus espacios, prácticas y trayectorias referentes a la EP, es decir, “historia de una vida tal como la cuenta la persona que la ha vivido” (Bertaux, 1999, p. 3). En cada una de ellas, se desató la conversación a partir de un tema generador de recuerdos, de nombres, de imágenes y de proyectos: *¿cómo fue su experiencia en la EP?*. Pregunta central, que sirvió como detonante de una profunda reflexión sobre los propósitos y alcances de su participación en la EP; cada uno de los participantes encontró sus propios rasgos relevantes y procesos esenciales.

En este proceso de la investigación es muy importante destacar, la muy buena disposición y deseo por contarme acerca de sus experiencias; lo que facilitó que cada uno se adueñara de la conducción de la conversación (Bertaux, 1999). Mi papel fue de escuchar atentamente a cada uno y solamente hacer intervenciones que me permitieran esclarecer alguna relación, retomar alguno de los pasajes y explorar con mayor profundidad alguna trama discursiva. Las entrevistas fueron realizadas en lugares propuestos por cada uno de ellos (casas, restaurantes u oficinas), tuvieron diferentes duraciones y los ritmos de la conversación se diversificaron en función de las temáticas, sus agendas y sus narraciones.

En el proceso de transcripción y la sistematización, las conversaciones comenzaron a organizarse en ejes temáticos, se reformularon preguntas de investigación conforme se iban encontrando significados y elementos relevantes y se fue identificando el tipo de bibliografía necesaria para problematizar los referentes y acontecimientos que ellos claramente fueron nombrando.

Para mostrar cómo fueron las experiencias de EP fue necesario utilizar un análisis que me permitiera acceder a una interpretación de referencias, temporalidades, agentes e intencionalidades. Entonces, el recuerdo sobre las prácticas que corresponden a esfuerzos de EP, las teorías revisadas, discutidas y apropiadas por los educadores, así como los debates y discusiones correspondientes a los años setenta y ochenta, me permitieron conocer más sobre la dimensión subjetiva de la acción social e individual.

El contenido de cada una de las experiencias de los entrevistados da cuenta de algunas de sus intenciones, principios y algunos rasgos definitorios e inolvidables de cada una de ellas. El carácter plural de EP se refleja en la diversidad de prácticas que fueron compartidas conmigo en cada una de las entrevistas, en ellas se revelaron distintos referentes teóricos y discursivos; compartieron recuerdos de diferentes tiempos y lugares sociales, sobre diversos espacios educativos dentro de luchas y proyectos colectivos correspondientes a realidades específicas que se buscaron transformar; se mostraron algunas de las demandas que aglutinaron personas y colectivos en las que se articularon distintos actores, relaciones (redes), símbolos, narrativas, estrategias e historias alrededor de lo que los entrevistados vivieron como educadores populares.

Esta tesis transcurre en tres capítulos ordenados bajo la idea de crear un relato propio. Es decir, de mi acercamiento personal, mi experiencia individual, mi postura frente a la EP y mi geografía política. El tránsito narrativo es una resonancia de lo que me compartieron los participantes: sus quejas, sus dudas, sus aciertos, sus esperanzas y, en su caso, las insuficiencias que detectaron al momento de recordar.

El primer capítulo versa sobre los procesos, acontecimientos y discusiones que dieron origen y contexto a la fundamentación de la EP, y que, a su vez, generaron resonancia en las comunidades y grupos de educadores populares de las que los entrevistados formaron parte. El segundo capítulo presenta a cada uno de los entrevistados en un recorrido por sus trayectorias y narrativas de sus entornos inmediatos (familia,

escuela y comunidades) que los llevaron a involucrarse en espacios, movimientos y comunidades donde se apropiaron de los postulados de la EP. Por último, el tercer capítulo pretende analizar el cruce entre los planteamientos de la EP y los conceptos propuestos por Paulo Freire con los recuerdos sobre cada uno de los espacios político-educativos en los que los entrevistados participaron.

Finalmente, este trabajo de investigación busca reconocer y dialogar con saberes distintos y diversos en un espacio autobiográfico constituido por el tipo de fuentes primarias a las que tuve acceso: entrevistas a educadores populares sobre su experiencia durante los años en que pone atención este estudio. Reconocer y validar las prácticas rememoradas e intentar ponerlas en diálogo con las demás experiencias, contextos y sujetos me permitió encontrar algunas claves sobre los espacios, trayectorias y prácticas de la EP.

Pierre Bourdieu (1979) afirmó que las personas van desarrollando un habitus en función de su origen y su trayecto social. Un habitus que “ajusta sensibilidades, valores y expectativas a relaciones, necesidades y oportunidades objetivas” (en Abrantes, 2013, p. 440). Acercarse a las experiencias de EP en el periodo que va aproximadamente de 1970 hasta el año 2000, es aproximarse al recuerdo y la memoria de una etapa política y social que permeó en la coyuntura política del país y de toda una región; en aquel momento y en la actualidad.

Capítulo 1. Contextos y Fuentes de la Educación Popular

Mediante las entrevistas he podido identificar procesos en los que la educación jugó un papel central para crear una concepción específica de cambio social. Es importante adelantar que los planteamientos de la EP no surgieron exclusivamente de los desarrollos de Paulo Freire, quien marcó un antes y un después en la configuración de procesos asociados al sentido de lo comunitario y el trabajo popular. Sin embargo, los postulados de cada una de las referencias que se presentan en este capítulo se dan con una base crítica en torno al sistema educativo y al rol que juega en la reproducción de las desigualdades.

Considero que vale la pena revisitar algunas de las discusiones y análisis de la época, así como algunos procesos históricos, para entender el surgimiento de un nuevo tipo de educación con personas adultas y/o sectores desfavorecidos. A continuación, se proponen algunas pinceladas de los factores y acontecimientos que dieron origen y contexto a la fundamentación de la EP.

1.1 Elementos y acontecimientos para constituir un concepto de Educación Popular

La apropiación y adaptación de los planteamientos de la EP en México se enmarcaron en dinámicas económicas, políticas, sociales y culturales propias de la realidad de cada una de las experiencias de sus protagonistas. En esos años, se promovieron nuevas formas de organización al interior del ámbito universitario y académico; movimientos sociales y organizaciones civiles integraron algunos de los planteamientos políticos e ideológicos de la EP, así como la integración de espacios educativos en su quehacer; y políticas sociales, económicas y culturales articularon elementos conceptuales propias de la EP. Cada uno de los casos difieren en intencionalidad política en cada una de las iniciativas y campos de acción, sin embargo, lo que es claro es que los aportes de Freire y de la EP influyeron de diferentes formas en los diversos espacios que se analizan a continuación.

Recordemos un poco, Freire tuvo una muy intensa producción académica; sus dos destacables publicaciones: *La Educación como Práctica de la Libertad* (1969: 2009) y *Pedagogía del Oprimido* (1970: 2005) son dos textos estudiados, leídos y comentados por los integrantes de los movimientos preocupados por la generación de conciencia crítica, y la

organización y movilización con los grupos sociales desfavorecidos; así como una consistente crítica al modelo de desarrollo que imperaba en la región. A lo largo de su vida tuvo una intensa actividad teórica y experiencias prácticas que fueron transformando sus trabajos y su forma de permear en los movimientos pedagógicos a nivel mundial. Sus últimos textos publicados en vida fueron: *Pedagogía de la esperanza* y la *Pedagogía de la autonomía*. Tras su muerte en 1997, Nita, su viuda, contribuyó a la publicación de otras dos obras, *Pedagogía de la indignación* y la *Pedagogía de los sueños posibles*.

Es decir, los postulados freireanos encontraron eco y resonancia en las comunidades de educadores populares, a veces fueron una especie de telón de fondo, pero siempre sobre el escenario; pudieron inspirarlos a apropiarse de algunas cosas, o tuvieron la suficiente importancia para reaccionar cuando no les gustaba lo que ocurría en la realidad. En algunos casos, son fuentes más directas de su trabajo y desarrollos teóricos, de ahí que se tomaran herramientas y conceptos con mayor intensidad e importancia para los entrevistados.

Las siguientes líneas nos dan una idea de los espacios en que se movieron los actores, las ideas e instituciones, retomando en varios puntos las experiencias concretas de las personas entrevistadas. El capítulo utiliza literatura secundaria tomando como eje articular el material empírico, es decir, se pretende presentar el siguiente tejido: 1) hablar de estos escenarios sólo en la medida en que habían sido muy claramente nombrados o discutidos por los entrevistados y 2) incorporar las voces de los testimonios.

En este apartado no se pretende, ni muchísimo menos, hacer una historia de cada uno de estos temas (Teología de la liberación, movimientos estudiantiles, investigación-acción, etc.), sino simplemente explicar los contornos que se cruzan con la EP porque así lo nombraron los entrevistados; esta tesis simplemente lo presenta de manera algo más sistemática y ordenada. Es un breve contexto histórico de algunos acontecimientos que abrieron camino a estos espacios de participación; presento las referencias y aportes a las nociones y experiencias de EP.

A partir del análisis de las trayectorias, organicé la información de la participación como educadores populares en tres grandes ámbitos imbricados entre sí: 1) el Estado, organismos internacionales y las campañas de alfabetización; 2) Movimientos populares y militancia; y 3) Asociaciones civiles. Es interesante destacar que, en casi todos los grupos de trabajo, o colectividades en las que participaron, se puede distinguir que hubo influencia

por parte de instancias católicas- no en todas, desde luego—; pero es interesante que los relatos recogidos tuvieron una referencia al papel de la Iglesia y el momento histórico de transformación que tuvo el cristianismo y la institución eclesiástica. En consecuencia, abordaré brevemente los antecedentes y referentes históricos del cambio en la Iglesia Católica como un eje transversal a lo largo de la tesis; sus principales fundamentos teóricos, componentes éticos, epistemológicos, metodológicos, pedagógicos, sus premisas y compromisos.

1.2 América latina, México y el surgimiento de la Educación Popular

A pesar de que no hay consenso sobre el momento exacto del surgimiento de la EP en el que se establecieron las bases conceptuales o las líneas de trabajo de las prácticas posteriores, se considera por varios autores que proviene de un proceso histórico de crecimiento y maduración de las políticas de educación de adultos y de esfuerzos de promoción social en el continente. Para el caso de México encontré algunas experiencias en proyectos de EP en las que destaca la combinación de posiciones, experiencias acumuladas, conceptos teóricos, principios y métodos que retoman ideas desarrollistas, liberales, cristianas, populistas, marxistas, freireanas, etc. Estas voces recogidas dan cuenta de las distintas tradiciones políticas e ideológicas que han influido en las experiencias relatadas y en la historia y constitución de la EP.

En América Latina (AL) la implementación de los planes y programas de modernización a mitad del siglo XX marcaron la historia de la EP. El impulso desarrollista-modernizador generó tensiones en contextos populares, urbanos, rurales; y en los sectores campesino y obrero, haciendo evidentes las condiciones de desigualdad, exclusión, explotación y opresión en las que “funcionaba” el sistema. Como respuesta se produjeron prácticas y discursos educativos con sentidos heterogéneos, alternativos a la opción educativa estatal y surgieron diferentes significados provenientes de sujetos sociales concretos que permitieron producir sujetos políticos nuevos (estudiantes, campesinos, asociaciones civiles, ONG, etc.) entre los cuales estuvo y está el sujeto popular.

En palabras de Bruno-Jofré (2016), “la educación popular no emergió como una fórmula mágica, sino que se entrelazó con muchas respuestas y tendencias políticas y

sociohistóricas” (p. 435). En ese sentido, entiendo la EP como una corriente de pensamiento y acción alternativa; una perspectiva que habita en experiencias de organización, en la memoria de los involucrados y los colectivos, en los saberes que se constituyen en las organizaciones y movimientos sociales, “en las inagotables formas de creatividad y *asociatividad* popular” (Cabaluz, 2015, p. 35). En movimientos sociales, grupos cristianos de base, las ciencias sociales y la academia crítica se configuraron numerosas propuestas político-educativas que acudieron al referente comunitario por su planteamiento ético y político, pero a su vez por los vínculos y los sujetos populares que conformaron los proyectos.

Siguiendo la propuesta cronológica de Puiggrós (2010), la EP y las pedagogías contrahegemónicas tomaron camino durante todo el siglo XX: comenzaron con los desarrollos conceptuales-metodológicos que realizó el venezolano Simón Rodríguez durante la primera mitad del siglo XIX; de ahí, hasta 1918, se caracterizó por prácticas y pedagogía socialista y anarquista; posteriormente, de 1918 a 1955, se fortalecieron los discursos nacionalistas populares desde el Estado y movimientos democráticos, tal es el caso del cardenismo; y, por último, hubo un periodo caracterizado por la Revolución Cubana, los movimientos estudiantiles a nivel mundial, reformas educativas democrático-populares, el nacimiento y consolidación de los discursos por la liberación y las luchas contra dictaduras militares.

Para Pérez y Tosolini (2019), en la década de los sesenta se construyó una “cosmovisión común” como alternativa crítica desde diversos espacios sociales, un proceso del que México formó parte: “el pueblo como sujeto político, la conciencia, la descolonización, el sentimiento de explotación, dependencia, injusticia, marginación y pobreza, entre otros” (p. 121).

Durante los años setenta hubo un periodo de dictaduras militares en el continente, que influyó en el trayecto y las experiencias de EP. México fue uno destino recurrente para personas que se vieron obligadas a migrar o pedir refugio porque sus posturas políticas o trayectorias personales “incomodaban” a los gobiernos totalitarios de países del Sur. Algunas de estas personas, por su experiencia y opción política de izquierda, se involucraron en iniciativas de promoción social, investigación académica, docencia o en organizaciones de la sociedad civil. Espacios que, para fines de esta investigación, son

clave para analizar la constitución de prácticas educativas vinculadas a los postulados freireanos.

Por distintos factores, México fue una opción “atractiva para exiliados de las distintas dictaduras latinoamericanas y en un escenario favorable para el proceso de recomposición del pensamiento de izquierda de la región” (Casco, 2008, p. 150). Los años setenta fueron un momento que permitió reconstruir el pensamiento de izquierda como parte del orden democrático a partir de la generación de producción intelectual, organización de ideas y movimientos políticos. Se dieron una serie de factores por los que se favoreció la inserción laboral de personas exiliadas en dependencias de gobierno y en el mundo de la academia.

El contexto económico del país era favorable, hubo un crecimiento económico como consecuencia del boom petrolero. El aparato estatal se amplió y asumió nuevas responsabilidades en la promoción de proyectos de desarrollo económico y social, así como en políticas culturales. Las universidades tuvieron un buen momento: disponían de recursos para la investigación, publicación y proyectos académicos en colaboración con entidades del extranjero; se crearon nuevas y se fortalecieron las existentes. También nacieron institutos de investigación y nuevas propuestas educativas. México era un buen lugar para el estudio y discusión de los procesos sociales vinculados a la izquierda, y tuvo “un lugar destacado en la publicación de textos vinculados a la cultura socialista y al marxismo en particular” (Burgos, 2004: 231 en Casco, 2008, p. 151).

Para Casco (2008), al interior del país el partido único, el Partido Revolucionario Institucional (PRI), comenzó un proceso de democratización al final de la presidencia de Luis Echeverría (1970-1976), que se profundizó con la de José López Portillo (1976-1982). Sumado a lo anterior, esto produjo “una revitalización de la actividad política mexicana y facilitó el ingreso al país de emigrantes políticos de diversas tendencias, especialmente de izquierda” (p. 150). Durante el exilio latinoamericano de los sesentas y setentas, México fue un país en los que muchos salvaron su vida; incluso a pesar de la turbulencia política que se vivía en el territorio mexicano, el país tenía una suerte de “doble cara”, un carácter dual: por un lado, benefactor de perseguidos políticos internacionalmente y, por otro lado, persecución y guerra sucia al interior.

Entre los elementos de la EP que se discutieron en la encrucijada de varios acontecimientos a nivel regional estuvieron propuestas educativas estatales que formaban parte de un modelo de desarrollo integral así como diversas iniciativas de promoción social y alfabetización desde instancias cristianas que emergieron del Concilio Vaticano II y de la Conferencia Episcopal en Medellín, Colombia (1968); también surgió la corriente de la Teología de la Liberación, que trascendió la esfera intelectual y trabajó en contra de la opresión de los creyentes a través de la iglesia popular; se difundió y popularizó la experiencia educativa de Freire en Brasil y durante su exilio en Chile tras el golpe de Estado; se dio a conocer la reforma educativa socialista de la Revolución Cubana, así como el programa educativo propuesto por el gobierno socialista de Allende en Chile (Acri, 2018, p. 38). La EP surgió del llamado pensamiento de izquierda en un contexto conformado por las nuevas orientaciones cristianas, el sindicalismo combativo y los procesos revolucionarios-radicales de carácter progresista que proponían la necesidad de un nuevo enfoque político para el cambio (Bruno-Jofré, 2016, p. 435).

En AL, la EP se constituyó en forma paralela al movimiento de la Teología de la Liberación, el origen de la Investigación Acción Participativa (IAP) y los movimientos urbanos. Según Pineau (1994), durante los años sesenta y setenta en AL se construyó una definición de EP en oposición a la Escuela Pública. A partir de la década de los sesenta, la conceptualización sobre la EP fue fuertemente fortalecida por las primeras obras de Freire y los debates que se generaron entorno a la educación desde los movimientos sociales. Su experiencia influyó en jóvenes, estudiantes, militantes, intelectuales y religiosos que realizaron trabajo “sociopolítico de base como consecuencia de fenómenos históricamente significativos que acaecieron en esos años” (Núñez, 2005, p. 4). A los movimientos y tendencias políticas ya mencionadas, habría que sumarles el movimiento estudiantil de 1968 y 1971; las políticas públicas basadas en el modelo de Estado benefactor y propuestas educativas estatales; y una serie temas de investigación en ciencias sociales y humanidades como la marginalidad, la explotación, los grupos subalternos, la lucha social y los procesos de opresión y dependencia, en buena medida inspirados en el marxismo y el materialismo histórico.

En la EP, como discurso y como representación, hay una enunciación de lo popular que toma ciertos referentes y deja de lado otros; en este caso, los entrevistados refirieron a

lo popular desde referentes como analfabetas, adultos no escolarizados, campesinos y movimientos urbanos y dejaron fuera otros sujetos populares, por ejemplo, lo indígena o pueblos originarios, por lo que a lo largo de este trabajo estos últimos tienen poca presencia en esos términos.

A continuación, se presentan algunas de las fuentes y referencias a las que hicieron mención los entrevistados para poder representar la historia de la EP “mexicana” (MRR-AMZ; DP-AMZ) durante el periodo de su participación. No son pasajes que expliquen directamente el amplio sentido de la EP del que partimos, más bien, son acontecimientos a los que los entrevistadores recurrieron para reconstruir su experiencia y que contribuyeron a construir y difundir una alternativa educativa al momento de trabajar con las clases populares a partir de los años setenta.

1.3 La educación popular de la revolución mexicana: el problema del analfabetismo

En la primera mitad de siglo XX, la EP se entendió como aquella dirigida al pueblo desde una estructura construida por el Estado. En México, este término cobró mayor relevancia en el periodo postrevolucionario para referirse a la clase obrera y campesina, sobre todo en proyectos políticos como el cardenismo.

1.3.1 La educación del pueblo en la Revolución

Quizá la demanda más representativa de la Revolución Mexicana fue la búsqueda de la justicia social. Por tanto, era importante pensar en una educación con estas características: en la que los contenidos y la gestión educativa estuvieran alineados a los propósitos de la Revolución.

Desde 1890, veinte años antes del estallido revolucionario, en el Congreso Nacional de Instrucción Pública se discutieron ideas sobre una escuela popular:

sería el medio idóneo para llevar la educación a todo el país, principio que robusteciera las libertades y que daría unidad a lo que debe ser México como nación, los supremos ideales de la educación mexicana debían ser la libertad y la nacionalidad y el instrumento para lograrlo, la escuela popular (Gómez Navas, 1982 en Torres Hernández, 2016).

Fue una propuesta que buscó animar la idea de unificación nacional. La Comisión de Enseñanza Elemental Obligatoria del propio Congreso propuso un Sistema Nacional de Educación Popular que procurara la unidad, la igualdad de la cultura y la preparación para la vida política a partir de la formación de ciudadanos libres: retomar los principios alcanzados por la instrucción primaria, una educación laica, gratuita y obligatoria. Bajo estos principios, los gobiernos municipales en primer lugar, y más tarde los estatales, mantuvieron escuelas elementales en números considerables si bien insuficientes para responder al ideal de educación universal popular a finales del siglo XIX.

La propaganda revolucionaria fue muy efectiva, se planteaba que la política educativa implementada entre 1876 y 1910 era antipopular y que lo revolucionario significó la propuesta popular, pero los resultados no necesariamente cumplieron los objetivos más ambiciosos. Incluso, los planteos revolucionarios tuvieron resultados magros hasta antes de 1950. Desde los años veinte, educadores de la Revolución recurrieron a mecanismos para crear un sistema de “educación popular” centralizado y dirigido desde el gobierno federal, que dio un papel clave en el discurso oficial a la educación rural entendida como educación popular (Acevedo, 2011).

Tras la consolidación constitucional del Estado revolucionario, se prohibió la reelección de forma indefinida en cargos públicos, se reconoció el derecho de los ciudadanos al acceso y posesión de tierra para producir; se estableció el carácter laico y gratuito de la educación pública. A inicio de los años veinte, se fundó la Secretaría de Educación Pública y las Escuelas Normales Rurales, que contribuyeron a un periodo de apertura de escuelas primarias y secundarias en el territorio mexicano. Los “maestros y maestras fueron fundamentales en la conducción de la política cultural” (Escalante, 2021, p. 3). Durante el periodo posrevolucionario, la educación rural fue un proyecto que perseguía mejorar las condiciones de la población del campo.

En 1917 la educación adquirió su carácter gratuito y obligatorio por la vía del artículo tercero constitucional y fue en 1921 que las autoridades se plantearon la meta de mejorar las condiciones de vida de las comunidades; terminar con el analfabetismo y extender la educación básica. Las escuelas rurales y las misiones culturales fueron instrumentos claves para atender esta problemática.

En la década de 1920, se facilitaron algunas condiciones para que el México posrevolucionario se convirtiera en un influyente laboratorio para la modernización, “en el cual la educación del pueblo era concebida como una herramienta de transformación en la construcción de una escuela nacional y un sentido nuevo de mexicanidad” (Bruno-Jofré, 2016, p.432). Se llevaron a cabo los primeros experimentos de educación “abierta”, tales como “educación rural” y el énfasis revolucionario en la educación campesina con las escuelas rudimentarias (Pieck, 1996, p. 76).

Durante las primeras cuatro décadas del siglo XX en la región latinoamericana, el estudiante “fue celebrado con entusiasmo como un símbolo de “modernidad”, “progreso social”, y “unión nacional”” (Pensado, 2015, p. 130). Este entusiasmo se fue de caída y se disipó a partir de la Segunda Guerra Mundial, lo mismo sucedió en Europa, Estados Unidos y el cono sur (p. 130). La depresión económica internacional “convenció al gobierno de que un desarrollo veloz requeriría un papel económico mucho más activo por parte del sector público” (Moreno y Ros, 2009, p. 123). Se definieron políticas económicas y relaciones políticas al interior de la sociedad mexicana, en las que el Estado jugó un papel importante respecto a la organización política de los trabajadores.

A lo largo del siglo XX, se formaron organismos e instituciones para solucionar el problema del analfabetismo en población de diez años o más: desde las escuelas primarias, rurales nocturnas, misiones culturales, educación extraescolar y Educación de Adultos. El analfabetismo era, y es, visto como un problema de urgente solución para el progreso y el desarrollo.

En el país se realizaron seis grandes campañas de alfabetización estatales la primera de fue durante los años de 1920-1922, impulsada por José Vasconcelos, y bajo las órdenes de Eulalia Guzmán, primero desde la Universidad Nacional de México en 1920, y posteriormente fue llevada a la SEP en 1921, donde Vasconcelos instauró el Departamento de Campaña Contra el Analfabetismo, cuyo objetivo final era alfabetizar de manera intensa sobre todo a la población mayor de 12 años, también se crearon las misiones culturales y escuelas nocturnas; la segunda, en 1934, durante el gobierno de Lázaro Cárdenas, se inserta en el Programa Nacional de Educación, pero sin tanta propaganda como la anterior; la tercera, en 1944-1946, con Torres Bodet en la Secretaría de Educación (Escalante, 2013); para 1958 se implementó la cuarta con el retorno de Torres Bodet a la educación; la quinta,

en 1968, en los últimos años del sexenio de Díaz Ordaz, y la sexta durante el sexenio de López Portillo en 1981, que acompañó la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) (Lazarín, 1995, p. 81). En todas, las seis grandes campañas, el objetivo fue la alfabetización de personas de 10 años o más fue la constante.

1.3.2 La Educación durante el periodo de Lázaro Cárdenas

El sexenio de Lázaro Cárdenas (1934-1940) le dio una nueva orientación a la educación. El Plan sexenal postuló que la educación debía ser popular y extender el nivel cultural de las masas proletarias, impulsó la coeducación y escuelas mixtas. Para ese momento el gobierno sostenía cerca de 20,000 escuelas en el territorio nacional y el término popular en el ámbito educativo tuvo una nueva relevancia, principalmente en los siguientes cuatro aspectos:

- 1) El discurso revolucionario: en un contexto internacional de germinación de la Segunda Guerra Mundial, las acciones en favor del país y de sus “clases desposeídas” recuperaron expectativas de progreso, justicia, libertad e independencia que surgieron desde inicio de siglo con las demandas provenientes de la Revolución.
- 2) Las escuelas para trabajadores: Cárdenas orquestó una campaña en favor de la instrucción proletaria principalmente en la Ciudad de México. Se creó el Departamento de Educación Obrera con la intención de controlar las 106 escuelas nocturnas para los trabajadores, se desarrollaron programas culturales dirigidos a los obreros y a sustituir los “valores y aspiraciones de la “pequeña burguesía” a partir de una verdadera escuela de la clase trabajadora. Los cursos estaban divididos en tres grupos: asignaturas académicas, instrucción política sobre la lucha de clases y educación física” (Quintanilla, 2008).
- 3) El Instituto Politécnico Nacional: fue concebido e instrumentado desde el Estado como la base de la transformación en la enseñanza técnica durante esta administración. La intención de la política estatal fue sacudir al sistema educativo y sus relaciones de poder. Del Instituto se desprendían otras instituciones como: las prevocacionales, las vocacionales, y la superior. Reunió a instituciones creadas por Estado revolucionario con otras de matriz porfiriana; generó un programa de becas e

internados para reclutar estudiantes que provenían de sectores bajos para el beneficio de las mayorías no ilustradas; su apertura, en 1937, significó una ruptura con el modelo universitario impulsado durante el siglo XIX, como un ataque directo en contra de la UNAM.

4) Educación socialista: El término fue incluido por primera vez en una constitución latinoamericana. La educación socialista “apeló a educar a las masas obreras y campesinas y se desarrolló a la par de una política de amplio reparto agrario y de nacionalización del petróleo” (Escalante, 2021, p. 3). Se reformó el artículo tercero constitucional para establecer que la educación que impartiera el Estado debía excluir la doctrina religiosa y el gobierno tendría facultades para controlar y vigilar los distintos niveles del sistema educativo.

Las Normales contribuyeron al movimiento campesino por justicia social y demanda de tierras. Desde la perspectiva de educación socialista, recibieron un impulso al crecer el número de escuelas y refuncionalizarlas en Escuelas Regionales Campesinas (ERC), en ellas se unió la enseñanza agropecuaria y la normalista.

Durante el sexenio, se constituyó un discurso *nacionalista popular* para construir unidad nacional forjada desde la base de la sociedad, las masas trabajadoras y desarrollar un sistema económico basado en la industrialización. Esto incluyó la expropiación de recursos nacionales en manos del capital extranjero, la reforma agraria y la construcción de un aparato industrial moderno y nacional (Guevara, 1980 en Puiggrós, 2017, p. 26).

Cárdenas retomó la idea de erradicar el analfabetismo del país, para lo cual el programa educativo contenía un proyecto de alfabetización de la población basado en dos momentos: la *campana de educación popular* y la *campana alfabetizante*. Impulsó el sistema educativo formal e informal. En un país con una gran cantidad de personas campesinas había que intensificar la enseñanza rural mediante escuelas y misiones culturales.

Se prestó atención a los procesos de movilización del pueblo mexicano que se reflejó en los contenidos y en el diseño de los instrumentos educativos. Los maestros y maestras

acompañaron en muchos lugares del país a los campesinos en las gestiones de restitución y/o dotación de tierras y a otros grupos sociales, en muchos de los casos como líderes

sociales. Las maestras también jugaron un papel fundamental en la vinculación de la escuela con las familias, especialmente en el medio rural (Escalante, 2021, p. 3).

Se produjeron libros dirigidos a trabajadores para los cursos de primaria en las escuelas nocturnas tras su jornada laboral. En 1938, el Departamento Autónomo de Publicidad y Prensa hizo un millón de ejemplares de la primera edición. Los ejemplares fueron ilustrados “por la Sección de Artes Plásticas de la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios” (La Jornada, 20 de agosto 2011).

Cárdenas encabezó la Campaña del 36, él mismo invitó a la población a participar en esta tarea; ordenó a diversas dependencias y departamentos del gobierno a trabajar en ella. Convocó a “organizaciones políticas, centrales obreras y grupos campesinos” a “establecer centros de alfabetización, imprimir carteles y folletos, [así como a] organizar representaciones y exhibiciones” (Loyo, 1994). Con la Campaña, el gobierno se comprometió a “des-analfabetizar” al país en tres años, además de alcanzar un mejoramiento técnico y cultural de los maestros y a elevar el nivel higiénico de las comunidades y viviendas para obreros. Sin embargo, no hubo tanta participación como en la campaña vasconcelista: el censo de población de 1940 reflejó pocos avances en la materia.

Durante el periodo conocido como «desarrollo estabilizador», entre los años treinta y setenta, se consolidó un Estado desarrollista: la economía mexicana se recuperó de la crisis mundial, hubo crecimiento (superior al 3% anual de ingreso per cápita) y una relativa estabilidad de precios. México retomó el crecimiento económico y se impulsó la sustitución de importaciones, lo que incentivó la demanda interna. Así, se logró sostener un Estado que promovió cierto nivel de bienestar social con la suficiente autonomía y recursos propios.

Sin embargo, el fortalecimiento del sector industrial como eje central para el desarrollo posrevolucionario generó un control corporativo centralizado que amenazaba la autonomía y la democracia interna de las organizaciones sociales. Es decir, el proyecto nacionalista popular generó las condiciones y los recursos para una larga etapa de control corporativo; los sectores obreros, campesinos y populares formaron una relación de subordinación con los estilos de gobernar. En palabras de Reygadas (1998):

Por un lado, se perfiló un proyecto nacionalista y el país contó con una base de recursos que permitió ejercer una mayor autonomía e independencia en el desarrollo económico. A la vez las organizaciones sindicales, campesinas y populares se desplegaron bajo un control

gubernamental corporativo, que dio como resultado un poder ejecutivo fuerte. Con la expropiación petrolera y la reforma agraria, el gobierno respondió a demandas campesinas y obreras que habían estado en los orígenes de la revolución, generando en el proceso mismo de respuesta a ellas, organizaciones articuladas y controladas por el presidente de la república (p. 40).

A final del gobierno de Cárdenas, se creó el Instituto Nacional de Antropología e Historia, el Archivo Histórico de Hacienda y del Consejo de Lenguas Indígenas. En 1940, se fundó El Colegio de México, al que vendrían a investigar y enseñar los refugiados españoles de la disuelta Casa de España (Quintanilla, 2008).

1.3.3 1940- 1960: Cartillas, educación fundamental y progreso

Como candidato, Manuel Ávila Camacho planteó la necesidad de liquidar el analfabetismo y formar a los obreros y personal técnico para sostener el ritmo del modelo de desarrollo, así como elevar la cultura general en el ámbito científico y artístico. Los desarrollos educativos se orientaron a capacitar fuerza de trabajo desde el enfoque de la teoría de capital humano: la educación se justifica como una inversión para el desarrollo y progreso. Para ello, se unificaron los sistemas de enseñanza, se actualizaron las normas pedagógicas y se redefinieron las responsabilidades de los funcionarios involucrados. A decir del secretario de Educación, significaba reestructurar la Secretaría y convertirla en un organismo que ejerciera la dirección y el control técnico-administrativo del ramo (Lazarín, 2013, p 92).

Hasta ese momento, las escuelas nocturnas seguían funcionando para la alfabetización de adultos y jóvenes que no tenían la posibilidad de asistir a la escuela durante el día. Sus estrategias de educación de adultos dieron continuidad a algunos planteamientos anteriores. Pero tenía como propósito brindar una orientación técnica y pedagógica en consonancia de los intereses, necesidades y valores de los trabajadores.

Se llamaba orientación técnica a la preparación necesaria para el progreso económico del país, es decir, para la etapa de industrialización que proponía el gobierno (Torres, 1994, p. 469). La ley orgánica de educación (1942) estableció que era obligación del Estado sostener campañas nacionales permanentes para la alfabetización y la cultura de la población iletrada (artículo 11). En otro artículo, imponía a la federación y a los estados

la obligación de sostener servicios, escuelas o institutos permanentes para la enseñanza de la lengua nacional y de la alfabetización. La ley estableció que, en todas las áreas del país, en el campo y en las ciudades, se trabajaría con el mismo plan. De esta forma terminó con un planteamiento cardenista en el que se diferenciaban las necesidades urbanas y rurales por medio de programas específicos. La política educativa buscó borrar desigualdades y lograr una obra de homogeneidad espiritual, de acercamiento y de unificación.

Los proyectos planteaban la eliminación de la coeducación, eliminar el mote de socialista de la constitución y la unificación de los programas de educación urbana y rural en uno sólo para “unir al pueblo (campo) con la ciudad”. La educación tenía el objetivo de “desarrollar de manera armoniosa las facultades del espíritu humano, inculcando al mismo tiempo el amor a la patria y un sentimiento de solidaridad internacional por la paz y la justicia” (Lazarín, 2014, p. 92).

Mientras Vejar Vázquez fue secretario promovieron la “escuela del amor” en sustitución de la educación socialista. La educación debía impulsar el amor a la patria y eliminar la concepción de lucha de clases: un mecanismo de homogeneización cultural. La educación se tornó un problema moral que daba prioridad al individuo y no a la comunidad: había que enseñar a “los mexicanos a amarse los unos a los otros a pesar de sus diferencias de credo, partido o clase” (Lazarín, 2014, p. 91). Cuando Jaime Torres Bodet llegó como titular de la SEP (1943-1946),² puso a consideración del presidente la Campaña Nacional contra el Analfabetismo que iniciaría en 1944, y sería la más grande que hasta ese momento se había realizado. Se ha informado que la campaña logró que 800 mil personas aprendieran a leer (Pieck, 1996, p. 85).

La campaña inició a partir de la Ley de Emergencia de agosto de 1944 que establecía la obligación de elaborar una cartilla nacional, un cuaderno de escritura y cartillas bilingües para la población indígena. El esfuerzo estuvo centrado en erradicar el analfabetismo del país, es decir, en alfabetizar el 48 % de la población del país, entre 6 y 40 años, que era analfabeta para 1940 (Escalante, 2013, p. 157).

Las cartillas se convirtieron en el principal instrumento de la campaña. Ellas contenían el material y las instrucciones necesarias para quien las utilizara para aprender a

² Posteriormente fue secretario de Relaciones Exteriores y entre 1948 y 1952 fue director general de la UNESCO.

leer y escribir. El objetivo era que fueran un instrumento sencillo para el aprendizaje de los analfabetos y de fácil manejo para los alfabetizadores, que no necesariamente estaban capacitados pedagógicamente.

Los materiales para el trabajo de alfabetización contenido de las Cartillas, no daría motivo para una oposición ideológica:

Los ideales de igualdad y justicia colectiva se hicieron patentes en una nación donde la ignorancia y el trabajo mal remunerado habían asentado sus reales. El progreso, se decía, solo se haría posible sacando de las tinieblas a quienes estaban en ellas (Torres, 1994, p. 470).

El discurso de la campaña contra la alfabetización estaba enmarcado por la “ambición de justicia” y un espíritu de bondad, paz y progreso humano: de “acabar con viejos rencores y odios que hicieron crisis en el sexenio anterior y unir al país nuevamente, integrando por medio de la lectura a todos los habitantes” (Torres, 1994, p. 471). Años más tarde, la cartilla nacional se reeditó para que funcionara como apoyo de los trabajos de alfabetización en el sexenio de Díaz Ordaz en 1965.

El gobierno de Ávila Camacho se dirigió hacia una educación con líneas liberales, abanderó su administración con premisas de paz, democracia, justicia y nacionalismo.

A un año de la Segunda Guerra, en 1946, la campaña fue retomada por el gobierno de Miguel Alemán (1946-1952). En 1948, se institucionalizó con el establecimiento de la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar de la SEP, integrada por diversos tipos de prácticas: misiones culturales, escuelas de alfabetización, centros colectivos de alfabetización, cursos de alfabetización para el personal del ejército y un Instituto de Alfabetización para Comunidades Indígenas Monolingües (Lazarín, 1995, p. 88).

México arrancó la segunda mitad del siglo XX bajo una notable expansión desigual del sistema escolar acompañado de crecimiento demográfico y económico por el modelo de industrialización hacia adentro. A pesar del aumento en la oferta se observan altos índices de ineficiencia terminal en las zonas rurales: se fue configurando un gran número de rezagados de la educación formal, quienes eventualmente terminarían por ser la población objetivo de la modalidad de educación de adultos en el país (Schmelkes, 2008, pp. 100-101).

En el contexto mundial, la nueva configuración geopolítica estaba bajo el liderazgo de los Estados Unidos de América (EUA) y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS); el mundo quedó dividido en dos bloques políticos. Los resultados en el orden económico, político y social fueron de gran trascendencia y la correlación de fuerzas de transformó. México adoptó la política de “buen vecino” con el país del norte. Desde los organismos transnacionales se involucraron en estrategias para la reconstrucción de sentimientos de solidaridad y respeto con la intención de generar una paz real y duradera (Comité México UNESCO, 1947, pp. 5-6). Las potencias vencedoras crearon la Organización de las Naciones Unidas (ONU) para la preservación de la paz mundial, reafirmando los derechos elementales, el “progreso social” y la libertad.

En 1947, Miguel Alemán inauguró en la Ciudad de México la segunda reunión de la Conferencia Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)³. Este organismo, desde su fundación el año anterior, se planteó la tarea mundial de difundir el saber, fomentar el progreso y la preservación del patrimonio universal por medio de la cooperación. En la Conferencia se planteó la idea de mejorar la educación fundamental en AL, en ese sentido México tuvo una participación y acción relevante en la difusión de este tipo de educación, entre otras cosas generó foros de enseñanza y propuso proyectos de educación fundamental dirigidos a grupos no hablantes de español. La UNESCO definió a la educación fundamental como un proceso de enseñanza para mejorar la vida de una nación mediante conocimientos que influirían en la relación de las personas con el medio natural y social. Así, la educación fundamental era considerada como el

proceso de transmitir el mínimo de conocimientos, preparación y actitudes que el hombre necesita para vivir, disfrutar de salud positiva, aprovechar las oportunidades que se le ofrecen de educación superior, y prepararse a cumplir los deberes y ejercitar los derechos del ciudadano libre del mundo (Comité México UNESCO, 1947, pp. 7-8).

Los fines de esta educación fueron definidos por la organización:

La educación fundamental que propone la UNESCO eleva la mera individualidad psicosomática hasta el grado de persona, porque, como se ha visto, busca sus fines en el mundo de la cultura, esto es, en un orden de valores superiores; además, satisface la finalidad esencial que es el desenvolvimiento de los más nobles atributos humanos. De esta manera, la educación fundamental que se propone a todos los pueblos de la tierra se

3 A esta asamblea asistieron los representantes de los 20 países que hasta ese momento integraban la organización

entiende como un proceso de humanización, de formación humana, que corresponde a una elevada concepción del valor y sentido de la vida (Comité México UNESCO, 1947, pp. 8-9).

Siguiendo a Lazarín (2014), la educación fundamental estuvo concebida desde la dinámica del *deber ser*, la validez del modelo dependía de la finalidad. Sus ejes de atención eran la salud, economía, recreación y conocimientos básicos; de ahí que afirmaran que se proponía como fin un orden social democrático, un orden que “se alcanzaría cuando la educación de las masas despertara en cada individuo la fe en sus propias posibilidades, estimuladas por el ideal de libertad y, a la vez, un sentimiento de cooperación social y de solidaridad humana” (p. 104). México fue activo en la creación del organismo. Torres Bodet fungía como secretario de Relaciones Exteriores y la política educativa se instituyó acorde a los planteamientos de la ONU y la UNESCO.

En 1946 se reformó en artículo tercero para eliminar el carácter socialista de la educación. Según el cambio: la educación que impartía el Estado, así como los estados y municipios, tendría que desarrollar armónicamente las “facultades del ser humano” y el amor a la patria, así como la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y en la justicia (DOF, 1946, pp. 3-4). Este gobierno concebía la educación como un mecanismo para la homogeneización cultural. La escuela mexicana:

porque impulsará a los que estudian a sentir a México, a entender a México y a imaginar la existencia de México como una fuerza creadora de porvenir. Y será un elemento creciente de progreso social porque la unidad patriótica que buscamos no deberá fincarse sobre la admisión de errores y los prejuicios sino sobre una colaboración digna de mantenerse en virtud de la libre crítica, sustituyendo a la intolerancia la lucidez del examen propio, avivando en cada experiencia ajena y transformando, así, a la enseñanza en un factor colectivo de cohesión nacional y de entendimiento internacional (SEP, 1946, p.15 en Lazarín, 2014, p. 93)

Es decir, la Campaña de Alfabetización era entendida como una contribución a la paz del mundo y a la creencia de que en todas las personas existía un sentimiento de júbilo y dolor, una aspiración de bondad, de paz y progreso humano. Los conceptos en los que se articulaba teóricamente los manifiestos de la UNESCO se incorporaron a una lógica local: hombre, educación fundamental y maestro. México adoptó los discursos por la paz a raíz de la apropiación de preceptos de organismos internacionales a causa del conflicto bélico mundial, a la vez que funcionarios mexicanos participaron en estos organismos.

A propósito, el Comité México⁴ recomendó el establecimiento de una agencia regional que funcionara como vínculo con la UNESCO para el intercambio de experiencias e información, el estudio común de los métodos lingüísticos empleados en la enseñanza a la población no hablante del español y la búsqueda de una técnica de enseñanza de la lectura para adultos (Lazarín, 2014, pp. 109-110).

Hasta 1951, cuando Torres Bodet era el director de la UNESCO, se materializó la idea de establecer el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), en Pátzcuaro, Michoacán. Los países miembros de la UNESCO pensaron que esta estrategia atraería el progreso económico y social. La concepción del analfabetismo era, al igual que las enfermedades y la pobreza, un tema pendiente por erradicar y de esa manera propiciar el desarrollo y bienestar. La política educativa mexicana de estos años se basó en la idea de educación fundamental, hasta el grado que el CREFAL se ubicó en nuestro país. La intención fue darles un nuevo impulso a las zonas rurales de AL a partir de dos objetivos:

coadyuvar con los países de América Latina en la formación y profesionalización de maestros y cuadros directivos, además de diseñar y elaborar materiales para la educación fundamental adaptados a las necesidades, recursos económicos y niveles culturales de las comunidades rurales latinoamericanas (Lazarín, 2014, p. 111).

Durante el gobierno de Adolfo Ruiz Cortines (1952 a 1958) el problema del analfabetismo persistió; la Dirección General para la Alfabetización siguió existiendo como la instancia dedicada a erradicar el analfabetismo en México. José Ángel Ceniceros, secretario de Educación durante esta administración, informó en 1957, que a pesar de los trabajos de alfabetización realizados (345 mil personas) persistía el problema: por cada dos mexicanos sólo uno sabía leer y escribir. Retomó las palabras del secretario, es “un grave problema y una responsabilidad nacional. (...) reitero hoy mi llamado a la colectividad a contribuir con el esfuerzo personal y la cooperación económica en esta tarea patriótica” (SEP, 1958, p. 50 en Lazarín, 1995, p.88).

En el sexenio de Adolfo López Mateos (1958 a 1964), Jaime Torres Bodet regresó como titular de la SEP. Inmediatamente presentó el Plan de Once Años con el que se estableció una nueva etapa en los programas de alfabetización y educación extraescolar: el

⁴ Integrado por considerados expertos de la política, educación, ciencia y la cultura: titular de Educación Jaime Torres Bodet, Manuel Sandoval Vallarta, Carlos Graef y Francisco Larroyo, entre otros.

contenido iba de la mano de lo que proponía la UNESCO. El enfoque de estos programas ponía énfasis en la idea de que alfabetizar no significaba simplemente enseñar a leer y escribir, sino impartir conocimientos prácticos de utilidad inmediata para lograr el mejoramiento de los niveles de vida del hombre y su comunidad (Lazarín, 1995, p. 88).

En el año de 1959 el significado de la palabra alfabetización dejó de tratarse exclusivamente de la enseñanza de la lectura, escritura y conocimientos básicos de aritmética, se dejó de impartir conocimientos rudimentarios para el mejoramiento del hogar contra la ignorancia y la injusticia social. Se buscó “capacitar al individuo para la vida en comunidad”, “fijándole ideales de conducta que le permitieran compenetrarse de los valores culturales, físicos y sociales, necesarios para la felicidad humana, mediante el desarrollo de programas funcionales de tipo integral” (Lazarín, 1995, p. 89).

Los trabajos se harían de forma coordinada con las misiones culturales para aprovechar los medios mecánicos y la educación audiovisual. A fin de lograr “la superación de los niveles de vida de las comunidades insuficientemente desarrolladas” y el mejoramiento de los siguientes cuatro puntos básicos que fundamentaron el plan de gobierno en curso: 1) lucha contra la miseria; 2) contra la insalubridad; 3) contra la ignorancia; y 4) contra la injusticia social.

Alentado por UNESCO, el énfasis se puso en el término “desarrollo de la comunidad”. Se privilegiaron los programas que atendieron necesidades básicas de la comunidad. La estrategia promovió la participación de los mexicanos en el desarrollo nacional a partir de participación voluntaria y comprometida con las comunidades. La alfabetización se institucionalizó como etapa introductoria a la educación básica a personas mayores a 15 años.

Durante los primeros años del sexenio de Díaz Ordaz (1964 a 1968), la campaña no tuvo grandes cambios a la propuesta que le antecedió. Fue hasta 1968 que se planteó revisarla para proponer una reforma acorde con los lineamientos establecidos por la UNESCO. De nuevo, la propuesta propuso un trabajo en vinculación con la idea de desarrollo económico, para lograr una mayor eficacia se inició en las regiones con mayor nivel social y económico:

No se buscaba favorecer a todos los analfabetos o hacer llegar “luz hasta los más oscuros rincones del país” como en la campaña vasconcelista, por ejemplo. De acuerdo con los postulados de la alfabetización funcional, la campaña fue selectiva, se realizó en forma

gradual y no tratando de atender a toda una región sino sólo aquellas áreas en las que los alumnos estuvieran real o potencialmente incorporados a la producción agrícola o industrial (Loyo, 1994, p. 582).

La campaña alfabetizadora de este periodo mudó sus principios hacia la perspectiva de aprender haciendo y enseñar produciendo.

Era importante llevarla a los lugares en donde existía algún sector económico dinámico, quedaba claro que éste necesitaría mano de obra instruida; en las áreas con atraso económico ya no era necesaria, puesto que no existía ni comercio, ni servicios y mucho menos industria que necesitara mano de obra alfabetada, por lo que no valía la pena invertir en la alfabetización de población en esas regiones (Lazarín, 1995, p. 90).

Las empresas públicas y privadas usaron a su favor las direcciones del gobierno y las relaciones corporativas apuntando a alcanzar resultados más eficaces y ser competitivas internacionalmente.

El partido dominante determinó las orientaciones políticas para crear, controlar y estimular organizaciones (control corporativo) sociales con el propósito de prevenir conflictos y mantener el control político (Audelo, 2005, p.7). Esto generó una debilidad en el conjunto de la sociedad civil frente al gobierno y los intereses públicos y privados: “la Secretaría del Trabajo y Previsión Social apareció, muy a menudo, al lado de los intereses patronales y del control sindical vinculado al Partido Revolucionario Institucional” (Reygadas, 1998, p. 41).

1.3.4 Impulso a la alfabetización y fundación del INEA

El presidente Luis Echeverría (1970-1976) impulsó la alfabetización por medio de sistemas de radio y televisión. La política educativa optó por reformar contenidos y métodos pedagógicos orientados a la producción; tomó un carácter nacionalista y fortaleció la idea de apertura democrática; tuvo como meta ofrecer educación a todos por igual; y sería fue elemento dinámico para la movilización y negociación de clases medias y bajas. La alfabetización se volvió una actividad permanente y no solamente durante campañas esporádicas.

El gobierno en turno apoyo proyectos de Educación No Formal a partir del Sistema Nacional de Educación. El sistema escolar flexibilizó su estructura y se incorporaron sistemas abiertos equivalentes a los de la educación formal. En 1975, se expidió la Ley

Nacional de Educación para Adultos dirigida a regularizar el alto número de adultos no calificados que requieren de capacitación para incorporarse a una actividad productiva. Con ella, la educación de adultos quedó en manos del Estado por primera vez. La ley se basó en ideas de autodidactismo y solidaridad social; así como en incentivos sociales y económicos para que el adulto se mantuviera en formación (Torres, 1994).

Los debates sobre políticas de educación de adultos en fueron cada vez más relevantes a partir de la creación del CREFAL y las experiencias orientadas por la UNESCO. Las orientaciones de los organismos internacionales tuvieron un peso político importante en las políticas educativas del país. La segunda edición de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA) en 1970, en Tokio, y el Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, publicado por la UNESCO en 1973, con el título *Aprender a Ser*, son momentos en los que se destacó los conceptos de educación permanente y educación extraescolar (Larentes, 2018; Torres Septién, 1994).

José López Portillo como presidente (1976-1982) formuló el Plan Nacional de Educación en el que incluyó el tema de la EA. Se hizo un esfuerzo por extender la educación básica en el contexto rural mediante el Programa de Educación a Grupos Marginados, después Educación para Todos. A través de toda la experiencia de EA del Estado posrevolucionario, la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrolló actividades y servicios por medio de la Dirección General de Educación para Adultos (DGEA), creada en 1978 y desaparecida en 1981. Entre otras actividades, la DGEA facilitó convenios con otras instituciones para atender el problema educativo de poblaciones particulares de adultos; en áreas urbanas creó los Centros de Educación Básica para Adultos (CEBA)⁵, en los que se desarrollaron “actividades de introducción a la primaria –alfabetización– y de primaria intensiva” (Torres, 2017, p. 180); salas de lectura, servicio bibliotecario y promoción de actividades culturales en comunidades rurales; así como la primaria, la secundaria y la preparatoria abierta

En 1981 se creó el Sistema Nacional para la Educación de Adultos, lo que más tarde dio lugar a la fundación del Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA); y se inició el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF) con la meta de alfabetizar un

⁵ Se localizan fundamentalmente en áreas urbanas y se rigen por el calendario oficial. En 1980 existían 983 CEBA que atendían a una población total de 99 903 adultos. En el ciclo escolar 1978-1979 acreditaron 24 625 alumnos (Torres, 2017, p. 180).

millón de adultos en el lapso de un año incorporando el método de palabra generadora (DS-AMZ; SSM-AMZ; VTS-AMZ). Hoy en día, este método sigue siendo utilizado para la EA.

El INEA se creó por decreto presidencial de 31 de agosto de 1981. Este Instituto surgió como parte de una política pública permanente para la EA; como entidad responsable de abatir el rezago educativo y producción de materiales pedagógicos para la modalidad.

El INEA fue el lugar en el que reventaron olas que nacieron muchos años atrás y que empujaron muchas luchas. Los esfuerzos anteriores por medio de campañas, políticas y la realidad educativa y política de la región latinoamericana alimentaron la propuesta de la EA y los medios para realizarla. A pesar de la influencia de los organismos internacionales, en los años ochenta, hubo un vínculo entre el INEA y los postulados de la EP: los testimonios me hablaron de experiencias de EP en su paso por el INEA. Una institución pública, producto de una política de Estado, convocó a sujetos impulsados por discursos y prácticas de las luchas de Liberación Nacional, los trabajos de Freire, la Teología de la Liberación, la información sobre los procesos progresistas latinoamericanos y un clima de transformación sustentado en el trabajo de base. Hubo un clima de “cambio”, de “marxismo”, de movilización estudiantil y de trabajo popular (DP-AMZ; VTS-AMZ).

Al igual que la marea, la superficie apenas representa una pequeña parte de la fuerza que empuja el oleaje:

las bases de operación del INEA fueron creadas varias décadas antes con las Campañas de Alfabetización y Combate al Rezago Educativo, especialmente a partir de los años de 1920 con las campañas de José Vasconcelos, posteriormente reforzadas en los años 1930 en el gobierno de Lázaro Cárdenas, en los años 1940 con Torres Bodet y también en las décadas siguientes, incluso con fortalecimiento de los debates sobre la educación de adultos tras la creación del Centro Regional para la Educación de Adultos en América Latina (CREFAL) en los años cincuenta (Larentes, 2018, p. 178)

1.4 Desarrollismo transnacional

Entre mediados de los años treinta y mediados de los años cincuenta, México se alineó a ciertas tendencias y tuvo coincidencias con los proyectos políticos de la región latinoamericana, que tuvo en sus rasgos comunes la existencia de discursos pedagógicos nacionalistas populares, estatales y de movimientos democráticos en las disputas políticas propias de cada país.

En este sentido, Puiggrós (2017) examinó la relación entre populismo y educación en el nacionalismo popular del caso mexicano. Lo consideró central para el análisis de los populismos pedagógicos de varios países latinoamericanos, entre los que incluyó el Cardenismo (México), el Peronismo (Argentina), el Varguismo (Brasil) y el Frente Popular (Chile). A lo largo de esta época se desarrollaron prácticas y sentidos pedagógicos populares⁶ en cada país que tomaron la forma de discursos pedagógicos nacionales contra los imperialismos (principalmente inglés y norteamericano). La década de los años sesenta fue dominada por programas de acción comunitaria cuya base fue la teoría de la marginalidad. En el lenguaje político-económico surgieron categorías como programas de acción comunitaria, subdesarrollo o sectores tradicionales con la misión de reintroducir a los excluidos al orden social vigente y al proceso de desarrollo.

1.4.1 Participación popular: democracia y discursos pedagógicos populares

Fue hasta los años setenta cuando se abren canales para la participación social a partir del fortalecimiento de sus propias organizaciones (de la sociedad civil), dando pie al surgimiento de nuevos enfoques sobre procesos de educación e instrumentos para el fortalecimiento de procesos de participación popular. En muchos casos se trató de actividades o proyectos educativos que se realizaron en medios populares con la participación de adultos; en algunos otros de actividades presentes en proyectos no meramente educativos, sino de investigación o de desarrollo productivo y/o comunitario. El concepto de participación sirvió para definir modos y metas en los proyectos de mediación con las clases, grupos y comunidades. La idea de participación paso a ser actor principal en proyectos evaluaciones y teorías de EP (Rodríguez Brandão, 1985, p. 173).

Así, surgió un fenómeno colectivo: la participación popular, una forma de integrar a sujetos y clases populares en espacios y frentes de trabajo político, nació como una posición contraria a formas manipuladoras de participación y facilitó el movimiento de base a partir de los mismos sectores sociales subalternos.

⁶ Como la nacionalista popular, socialista ortodoxa, socialista positivista-evolucionista y socialista nacional (Puiggrós, 2017, p.35).

Es interesante retomar una consideración de Sirvent (1982)⁷, quien señala que la necesidad humana por participar o ser protagonista de su propia historia es condición y resultante de un proceso de transformación dirigido al aumento de su calidad de vida. La participación real de la población en las decisiones que afectan la vida cotidiana supone el reconocimiento de otros procesos condicionantes y resultantes de un proceso participativo: autovaloración de sí mismo y de la cultura del grupo, la capacidad de reflexión sobre los hechos de la vida cotidiana, capacidad de crear y recrear nuevas formas de vida y de convivencia social (en Rodrigues Brandão, 1985, p. 181).

La participación se manifestó de diversas formas con el trabajo popular. Hubo espacios en los que la participación existía como una conquista popular, se asumió por su propia cuenta su práctica política de clase o de comunidad. En otras ocasiones, existía como aquello que el trabajo del educador buscaba producir al tener contacto con los sectores obreros y campesinos. Generar participación popular era producto de lo que le antecedió al contacto con la comunidad y por tanto había que generar directrices para la acción previa, de manera que sucedan cosas durante la intervención: la tarea del educador se convirtió en ampliar las condiciones de participación de personas como trabajadores, mujeres, campesinos, etc.

Como dice Rodrigues Brandão (1985), participación es una palabra que puede servir tanto a Ernesto Cardenal como a Pinochet. Se puede tener participación en programas de educación para el desarrollo aun cuando su objetivo sea el de replantear formas de control social al servicio de figuras autoritarias en las comunidades populares, la participación puede llegar a ser solamente un lema. Lo que es interesante cuestionar y observar en las experiencias de la investigación es si hubo desarrollo con participación, descubrir el proyecto político de desarrollo o transformación que precedió y ocurrió junto con las prácticas de EP.

1.4.2 Los largos sesenta: desarrollo, participación y promoción popular

⁷ Para la autora las prácticas culturales populares son aquellas actividades comunes, habituales y de amplia difusión. Aquellas fuera del trabajo productivo.

Durante *los largos sesenta* (Devés, 2008) en la región latinoamericana –entendidos como el periodo que va desde la Revolución Cubana en 1959 hasta el golpe de Estado en Chile en 1973– el problema político y económico giró alrededor del tema del desarrollo. Por tanto, en los gobiernos, los centros académicos, las organizaciones sociales y los organismos internacionales predominó como diagnóstico la idea de *crisis* en América Latina. Este análisis sirvió de base para la aplicación de políticas y la proliferación de discursos de corte desarrollista que de la mano de organismos internacionales se impregnaron en la política doméstica de los países de la región y tomaron forma de nuevos organismos, proyectos y programas de institutos regionales de las Naciones Unidas.

A nivel global hubo la iniciativa de articular proyectos económico-políticos en la región, basados en el modelo de desarrollo de los países centrales-desarrollados–si nos ubicamos en la lógica de la perspectiva de centro y periferia: las causas del atraso en los países subdesarrollados estaban pensadas en términos de “ausencia” de desarrollo y modernización. En este contexto, para el capital internacional había la oportunidad de un nuevo ciclo expansivo de la economía basado en su extensión por todo el mundo. En 1947, algunos países formaron parte del General de Aranceles y Comercio (GATT) y como producto de la Segunda Guerra se creó un sistema de instituciones internacionales y multilaterales como parte de los acuerdos de Breton Woods en el año de 1944 (Dos Santos, 2002, pp. 11-12).

A partir de la crisis del 29, algunas economías latinoamericanas ya habían orientado su modelo de producción hacia la sustitución de productos industriales que venían importando desde países centrales, dando lugar a una “reconversión industrial”.

Cuando Manuel Ávila Camacho asumió la presidencia, la industrialización, acompañada de protección comercial, se convirtió en un elemento clave para la estrategia de desarrollo. Se aprovecharon las divisas que generaron las exportaciones (empresas extractivas, productos agrícolas y materias primas) en el periodo bélico para financiar el proceso de industrialización.

Al término de la Segunda Guerra Mundial y de un ciclo depresivo internacional, se dio paso a un proceso de integración económica mundial. Se vio como la “oportunidad” de fortalecer la integración de la industria local a partir de participar en un nuevo ciclo expansivo encabezado por el régimen de producción y circulación fordista norteamericano

basado en el incremento de la base científico-tecnológica para el desarrollo de la automatización de la producción. La política comercial e industrial se enfocó en el desarrollo de los bienes de consumo durables, intermedios pesados y bienes de capital. Con el tiempo, la protección subía con el grado de procesamiento. La diferencia en los niveles de protección del sector manufacturero y los sectores de bienes primarios fue contrarrestada por los subsidios a los insumos y los precios de garantía para cultivos básicos, al menos hasta los años sesenta.

En México, el periodo desarrollo económico se puede resumir en tres etapas: el auge de la guerra (1941 a 1945), el periodo de crecimiento con inflación (de 1946 a mediados de los años cincuenta) y el periodo del desarrollo estabilizador (hasta 1970). En el primer periodo, el impulso a la actividad manufacturera aumentó su participación en seis veces. Hubo una fuerte inversión pública y privada. El desarrollo de la agricultura mostró un incremento con apoyo de programas sociales, además de la reforma agraria de los años treinta que frenó la inversión privada hacia la agricultura. Se dio origen a un nuevo grupo de industriales con capital nacional orientado al mercado interior, con una visión proteccionista y nacionalista.

La segunda etapa mencionada, la de crecimiento con inflación, se caracterizó por un crecimiento industrial impulsado por la sustitución de importaciones y la demanda interna. Una política que aceleró el proceso fue el aumento de tarifas durante la administración de Miguel Alemán, esto evitó restricciones a la importación de bienes de capital y materias primas que la industria local podría necesitar para expandirse. La agricultura continuó registrando crecimiento. Para Moreno y Ros (2009), este crecimiento fue posible por tres factores: 1) aumento de tierras cultivables; 2) el incremento en los rendimientos por hectárea gracias al uso de semillas mejoradas, fertilizantes, pesticidas y maquinaria; 3) los cambios en la composición de los cultivos a cultivos de alto valor. La agricultura en México tiene una estructura dual, una estructura desigual. Existe una brecha entre las empresas privadas del norte y noroeste y los ejidos en las regiones del centro y el sur del país. Sin embargo, tanto los minifundistas, los ejidos, y los grandes propietarios contribuyeron al crecimiento del sector agrícola.

Se puede llegar a pensar que las economías latinoamericanas salieron fortalecidas del periodo bélico por sus exportaciones, sin embargo, la posguerra trajo consigo algunos

problemas fundamentales para el crecimiento. Aparecieron nuevos problemas macroeconómicos, tras varios años de superávit comercial y una apreciación del tipo de cambio real durante la Guerra. La expansión de la actividad económica derivó en mayores importaciones en especial de bienes intermedios y de capital. Se aceleraron las crisis en la balanza de pagos y hubo una continua presión sobre el tipo de cambio a lo que se respondía con devaluación y aumentos en la protección comercial. Hubo preocupación sobre cómo financiar el desarrollo; y nuevas condiciones en la oferta y demanda de productos básicos a nivel internacional, lo que generó inestabilidad económica y política.

Además de los organismos internacionales que presenté en el apartado anterior, se instauró la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y con ella se desarrolló el trabajo de crítica a la economía neoclásica realizada por Prebisch. Posteriormente, este análisis sería un insumo importante para el planteamiento de la Alianza para el Progreso, un plan liderado por Estados Unidos (1961 a 1970) para “promover el desarrollo” para “fortalecer las democracias” latinoamericanas a partir de grandes capitales, acceso a fondos del exterior (principalmente norteamericanos) y la participación de jóvenes voluntarios profesionistas (“voluntarios para la paz” o *Peace Corps*) (Puiggrós, 2015, p. 111). La finalidad era ayudar económica, política y socialmente a los países subdesarrollados.

Un número significativo de promotores y/o voluntarios que participaron en el plan tuvieron procesos de radicalización política y de movilización lejos del ámbito estatal. El gobierno americano, bajo la administración de Kennedy, y la Alianza, estableció una estrategia de cooptación de inquietudes mediante la implementación de cientos de proyectos de desarrollo comunitario a lo largo y ancho de América y África.

En ese contexto, en los sectores populares surgió la metodología llamada “desarrollo para la comunidad”, que buscaba contribuir al desarrollo de los pueblos y colonias populares a partir de una propuesta en las que se “enseñaba” a resolver necesidades (salud, crianza, alimentación). En la región latinoamericana, se generaron muchos programas desde esta perspectiva, con una gran cantidad de asistentes sociales, promotores populares y educadores de adultos que apostaron al trabajo para el desarrollo de los sectores populares. También surgieron los primeros referentes sobre la EP en el Brasil de finales del Varguismo e inicio de una dictadura. Freire y Fals Borda reaccionaron a un

momento histórico en que a la educación se imponía desde los Estados Unidos mediante la Operación Condor y la Alianza para el Progreso en AL (MRR-AMZ, parr. 157).

Aunque es importante reconocer que en AL hubo diversas experiencias de participación popular condicionadas por distintos grados de democracia o de autoritarismo, la promoción y EP fueron una respuesta contra los esfuerzos de homogeneización de los sectores populares y contra el tipo de desarrollo comunitario que plantearon los organismos internacionales. Por el contrario, en la EP se partía de “lo que la gente sabe hacer” para resolver problemáticas desde las prácticas educativas. La EP es una corriente que, en los programas, oficiales o no, pone la intención política por encima de la técnica.

A su vez, surgieron construcciones teóricas sobre la pobreza en el continente: por un lado, la teoría de la marginalidad y, por otro lado, la promoción popular. La última fue producida en Chile, por el equipo de Desarrollo Económico y Social para América Latina (DESAL); esta teoría ofrecía una interpretación histórica y estructural de la pobreza continental. Su impacto fue significativo en el fortalecimiento de los proyectos que en forma incipiente se iniciaban por aquellos años.

El Estado y las organizaciones sociales no fueron los únicos en tomar posturas más radicales, también entraron en las discusiones y las acciones en torno al desarrollo comunitario un número importante de obispos y curas católicos, centros de investigación, movimientos estudiantiles, entre otros. Se generaron nuevos espacios y discursos en los sesenta y setenta sobre otras formas de hacer trabajo popular (alfabetización, campañas de salud, creación de espacios religiosos o culturales, etc.).

Sin embargo, el triunfo de la Revolución cubana a inicios de los sesenta atrajo la atención y generó interés de diferentes iniciativas militantes a lo largo de la región. Fue un punto de referencia para los educadores populares: la revolución puso en primer orden la idea de la educación laica y gratuita, se organizaron campañas de alfabetización masivas para todas las edades y se empezó un periodo de teorización y discusión sobre métodos de alfabetización y enseñanza para personas adultas. La situación de pobreza e injusticia generalizada en los territorios de la región fue una de las causas para que el modelo cubano tuviera adaptaciones, interpretaciones y apropiaciones desde distintos puntos del continente, esto detonó que distintos grupos y movimientos se activaran y generaran sus

propias estrategias para acercarse al pueblo y tratar de generar y/o apoyar sus incipientes manifestaciones de organización.

La Alianza, la revolución y las nuevas teorías que acompañaban al problema del desarrollo colocaron en el debate problemáticas sociales (distribución del capital, infraestructura tecnológica, oportunidades laborales), lo que generó nuevas discusiones en el campo de las políticas públicas, nuevos enfoques sobre procesos educativos e instrumentos para el apoyo de proyectos participativos; además de visualizar las inquietudes y compromisos generados en esa década por los grupos y asociaciones sociales.

En este contexto, el calificativo «popular» se empezó a utilizar para nombrar prácticas de mediación, como es el caso de la EP, trabajo popular, o la pastoral popular. Lo popular responde a modos o metas proyectos o acciones *con* los grupos subalternos: clases, comunidades y sujetos populares. Retomo a Rodrigues Brandão (1985) para usar el término popular, que refiere a los proyectos y a lo que se produce en su proceso a partir del trabajo autónomo de manera relativa y progresiva de los sujetos y grupos representados: alfabetización, desarrollo y organización, liberación del pueblo, etc. (Rodrigues Brandão, 1985, p. 173).

Por ejemplo, surgieron las transformaciones hacia una Iglesia popular: el Concilio Vaticano II tuvo una gran influencia renovadora a nivel mundial ya que colocó a muy amplios sectores religiosos, y cristianos en general, en el camino del reencuentro con los pobres del continente. Ello provocó la madurez del pensamiento y la práctica socio-religiosa de lo que se llama la Teología de la Liberación, expresada en los “Documentos de Medellín” de la Conferencia Episcopal Latinoamericana (CELAM) en 1968, coincidiendo con la fecha en que se dieron los movimientos del 68 en el mundo. En México, bien sabemos, marcó sin duda un parteaguas en la conciencia y la vida política de la Ciudad y, por ende, del país.

1.5 Luchas de izquierda: Estudiantes y Cuba

Desde finales del siglo XIX a inicios del XX, las protestas que protagonizaron los estudiantes estaban enfocadas en “demandar mejores condiciones de estudio y alojamiento, así como ayuda financiera. Los jóvenes gritaban en las calles consignas a favor de su causa y denuncia ante autoridades” (Gómez Nashiki, 2003, p. 188). Paulatinamente estas

primeras manifestaciones se “delinearon” con especificidades propias, pronto las manifestaciones estuvieron ligadas con asuntos de política nacional, lo que más adelante les permitió tener un papel importante en la historia de los movimientos sociales en México (Gómez Nashiki, 2003, p. 188).

1.5.1 Luchas estudiantiles

A partir del periodo cardenista, las organizaciones estudiantiles desplegaron un gran apoyo a la expropiación petrolera a pesar de que su protagonismo había disminuido en la escena nacional. Respecto al carácter socialista de la educación, algunos movimientos estudiantiles tomaron postura; un debate relativo a este caso es el Caso-Lombardo⁸. Las organizaciones a favor del proyecto de *educación popular* del cardenismo se caracterizaron por su posicionamiento a favor del compromiso social para la atención de los hijos de obreros y campesinos (Gómez Nashiki, 2003, p. 192).

Según algunos autores, para la primera mitad del siglo XX, las organizaciones estudiantiles surgieron, según su ideología o adscripción política, clasificadas en liberales o populares; aquellas que nacieron en los años sesenta, democráticas y revolucionarias (Gómez Nashiki, 2003; Flores, 2016). Del primer periodo, las organizaciones de tradición *popular* se preocuparon por la defensa de los derechos y beneficios educativos para los hijos de los obreros y campesinos. Esta tradición fue impulsada por esferas estatales y en ella se ubican alumnos de los centros educativos creados por el Estado (como las normales, las escuelas de agricultura y los institutos técnicos industriales). Mientras que las de tradición *liberal* se concentraron en la lucha por la autonomía de sus centros de estudio (consignas a favor de autonomía, co-gobierno, libertad de cátedra), en controlar las organizaciones que formaron estudiantes y en democratizar instituciones políticas y sociales (Flores, 2016, p. 13). La Confederación Nacional de Estudiantes (CNE) y la Federación de Estudiantes Universitarios (FEU) fueron inspirados en un discurso culturalista y humanista de corte católico y son constituidos de forma independientes al Estado (Gómez Nashiki, 2003, p. 193).

⁸ Un caso interesante es el de Vicente Lombardo Toledano, que fue promotor de la idea de que las universidades debían adoptar una orientación socialista. Esta propuesta fue rechazada en el Congreso Nacional de Estudiantes en 1932 por un grupo mayoritario encabezado por Antonio Caso en favor de la “libertad de cátedra” (Gómez Nashiki, 2003, p. 190).

Durante el periodo de Manuel Ávila Camacho (1940 a 1946), de acuerdo con Semo (1983), los movimientos universitarios retomaron conceptos como autonomía y autogobierno; mientras que los politécnicos y normalistas enfrentaron el autoritarismo gubernamental con luchas por la democratización de los centros. Las fronteras entre objetivos “populares” y “liberales” no eran tan rígidas (Semo, 1983, p. 20 tomado de Flores, 2016, p. 14).

La ola modernizadora en la educación superior fue un proyecto antagónico a los postulados de la educación socialista. Planteaba una nueva política de “unidad nacional” que tendría efectos en la lucha estudiantil y en la cotidianidad de la vida universitaria. Siguiendo a Gómez Nashiki (2003), las “profesiones liberales” adquirieron un papel relevante en la vida nacional y hubo una revalorización de la universidad (principalmente la Universidad Nacional) por parte del Estado. La idea era convertirlas en modelos más “funcionales y eficientes” para ser la pieza central en el modelo de industrialización mexicano de mediados de siglo XX (p.194). El Estado racionalizó los recursos destinados a la labor educativa, se ejercieron en detrimento de los centros de educación popular y se aumentaron los criterios de selección al ingreso universitario. El objetivo del proyecto modernizador “era satisfacer las necesidades de crecimiento y productividad en el sector moderno de la economía” (Gómez Nashiki, 2003, p. 194).

Ante esta iniciativa hubo reacciones en diversas instituciones: en Escuelas Regionales Campesinas demandaron insumos básicos de sobrevivencia (1940), ante la negativa de conceder el carácter profesional a la educación técnica en la Ley en el IP (1942) y mejores condiciones asistenciales en las Normales (1947). Una década después, en el IPN se generó un movimiento estudiantil (1956), que significó la generación de una nueva cultura de protesta estudiantil en un contexto de violencia institucional por parte del Estado, el movimiento tenía una orientación nacionalista y de rechazo a la política post-cardenista.

En ese periodo se desarrollaron organizaciones estudiantiles en contra del Estado corporativo que el PRI montó a lo largo de todo el territorio nacional (Pensado, 2015, p.131). Las organizaciones se plantearon un desafío público y directo en favor de la lucha por la democracia desde los estudiantes mediante sus demandas concretas: aumento de becas y mejoramiento de la alimentación en los estudiantes internos; a su vez, se consolidó un nuevo concepto de democracia que marcó el fin en el imaginario colectivo de la lucha

estudiantil durante el cardenismo, un concepto que maduraría para los sesenta, hasta llegar al 68. En palabras del Pensado:

El movimiento de 1956 señaló el fin de la era estudiantil cardenista (...) se había organizado en defensa de la “educación popular” y que en su mejor momento había posibilitado la expansión de escuelas técnicas y rurales para jóvenes provenientes de los sectores populares (Pensado, 2015, p. 131).

El movimiento del IPN, en 1956, fue una señal sobre el final de una política educativa en beneficio de las organizaciones de tradición popular. Se vivía un contexto de descontentos sociales, surgieron manifestaciones por parte de grupos de “telegrafistas, maestros de primaria, telefonistas, electricistas, ferrocarrileros y trabajadores de otros gremios” (Gómez Nashiki, 2003, p. 195).

El crecimiento sostenido durante el “milagro mexicano” y las políticas de industrialización, mantuvieron una creciente demanda de profesionistas y generaron una expectativa simbólica-social al momento de estudiar una carrera universitaria: “La opción universitaria representaba, por tanto, uno de los mecanismos más poderosos de esperanza para la movilidad y de diferencia de tipo social” (Gómez Nashiki, 2003, p. 199).

Una de las características de este periodo fue que las ciudades crecieron a un alto ritmo poco esperado y ello resultó en un deterioro de las condiciones de vida de las zonas urbanas principalmente, en tanto que el gobierno no logró proveer de servicios públicos a las colonias y unidades poblacionales, muchos de ellos asentamientos irregulares, que formaban el cinturón de las grandes urbes. Según Loaeza (1989), este proceso fue clave para delimitar a la ciudad como el campo de acción de las clases medias. El crecimiento sostenido acentuó la heterogeneidad de los sectores, se registró un proceso de urbanización de gran tamaño, los empleos se desarrollaron desde una nueva complejidad y estructura, hubo un proceso de movilidad social y, por tanto, un aumento de las clases medias. En el periodo de crecimiento sostenido y crecimiento de las ciudades, junto a la expansión de “servicios de educación y salud, permiten suponer que se produjo un importante proceso de movilidad social, y un consecuente aumento de las clases medias en números absolutos y relativos” (Loaeza, 1989, p. 64).

En este contexto, los sectores industriales y servicios necesitaban gente calificada. En la visión de muchas personas, tener un título académico era un modo de distinguirse y de lograr movilidad social. La década de los sesenta comenzó con un clima de

confrontación y de desacuerdo por un sector de la población que se manifestaba frente a las decisiones del Estado. El crecimiento sostenido, junto con el aumento en la inversión y el aumento de la clase media iba de la mano de mecanismos de subordinación, control por medio de la represión y de la clausura: el modelo universitario estaba en crisis: masificado, insuficiente en métodos y en presupuesto, incapaz de cubrir la creciente demanda; comenzaba a saturarse el mercado laboral para los profesionistas recién graduados; los sectores campesinos y obreros vivían en condiciones de miseria y opresión y se terminó de establecer un sistema de control sobre cualquier intento de manifestación.

Se utilizó el discurso “anticomunista” para intentar controlar el descontento y la aparición de organizaciones sociales, un discurso bastante difundido en el entorno familiar de las clases medias-altas, como el caso de algunos testimonios de esta investigación. Por ejemplo, los padres profesionistas de Valentina, Marlene y Laura asumieron ese discurso como propio para desacreditar la lucha estudiantil y, de alguna forma, controlar las decisiones políticas de sus respectivas hijas; en el siguiente capítulo contaré sobre los límites y restricciones paternas que algunas de nuestras protagonistas tuvieron que superar, y cómo la universidad se convirtió en el punto de contacto con posturas y movilizaciones “comunistas”.

Las expresiones de izquierda repudiaban el ejercicio antidemocrático del Estado y el control estatal de las organizaciones sociales. Buscaban defender los intereses de las clases trabajadoras, no hablaban de ciudadanía, se “hablaba de clases, de grandes masas, de combatir a los enemigos del pueblo” (Alonso, 1998, p. 153). En su momento, se opusieron a la política antipopular del presidente Miguel Alemán (1946-1952) y exigían mecanismos para la participación electoral. En 1939 surgió el Partido Acción Nacional (PAN), que junto con la izquierda denunciaron irregularidades electorales, sin embargo, “los panistas se dirigían a los ciudadanos; la izquierda a las masas de ciudadanos” (Alonso, 1998, pp. 153-154). Para Alonso (1998), la gran enseñanza práctica de este periodo fue que el partido del Estado estaba focalizado en convertir en “clientes a gran parte de los mexicanos, encuadrados en diferentes agrupamientos oficiales, y a sancionar, aun violentamente, a los disidentes” (pp. 154-155). Mientras, los movimientos sociales se oponían a la “democracia dirigida” y exigían un régimen de “democracia real”, demandaban la excarcelación de

presos políticos (movimiento ferrocarrilero y estudiantil) (Alonso, 1998, p. 155) y defendieron el principio de movilidad social (Gómez Nashiki, 2003, p. 202).

En las diversas expresiones de la movilización estudiantil hubo discusiones sobre el papel de la educación en la transformación social. Dentro de los movimientos hubo posturas diferentes que coincidían en un discurso más general en el cual la educación podía contribuir como vía para la construcción de sociedades más justas, ya sea como vía de liberación, o que la transformación de la educación viniera después de la liberación de las sociedades.

En las universidades se concentraron los jóvenes de la clase media, quienes constituyeron los movimientos de los años cincuenta y sesenta. La educación universitaria adquirió un valor fundamental; la educación fue la variable que definió a las clases medias: “la base primordial de su identidad social es el capital escolar” (Gómez Nashiki, 2003, p. 200).

Los movimientos de 1968 jugaron un papel importante en la memoria de los testimonios. Esto me remitió a analizar la historia de los movimientos estudiantiles del siglo XX hasta los años la participación en iniciativas de EP. Las luchas de los estudiantes dejaron huellas en su inserción al trabajo popular, sobre todo en los mecanismos y formas de la acción. El movimiento estudiantil del 68 representa un referente histórico en la narrativa y en las posibilidades de trabajo popular. También simboliza el punto de partida o un marco conceptual de algunas trayectorias en procesos de movilización de los educadores: movimientos sociales por la vivienda, las comunidades eclesiales de base y en las organizaciones civiles. Las imágenes de la lucha estudiantil de 1968, en los recuerdos de los entrevistados, simbolizan tiempos de cambio, espacios y momentos para la organización y la toma de conciencia, son vistos desde el presente como una explicación del compromiso político. El movimiento de 68 adquirió distintos sentidos en cada entrevistado: como testigos, como observadores, incluso como historiadores del proceso. Fue un momento para la acción, para el apoyo, para la organización, para comprometerse políticamente con el trabajo de base. No solamente ellos como individuos, ellos como colectivos, instituciones y organizaciones.

En ese sentido, el movimiento provoca una posición ideológica. Para Laura fue una forma de diferenciarse con el resto de su familia, simpatizante de la derecha; significaba

una diferenciación política-ideológica entre derecha e izquierda, a pesar de no haber vivido durante la movilización:

ya había leído a Elena Poniatowska, ya habíamos tenido nuestra primera discusión fuerte ideológica, fue por eso y por el 68, claro y entonces porque él decía que los estudiantes eran unos flojos, así toda la versión de la derecha y yo llegué con toda la... entonces fue una tormenta en la casa tremenda (LW-AMZ, parr. 2144)

Sylvia participó en el movimiento desde la Ibero con el colectivo *Antropolisoc*, y tenían participación en el Consejo Nacional de Huelga (CNH). Eran parte de la comunidad estudiantil de una universidad jesuita, en momentos de mucha “turbulencia” y de ruptura con la Iglesia tradicional. En ese contexto, la opción preferencial por los pobres en México y el trabajo popular fue fortalecido por los postulados freireanos de “conciencia de la explotación y empoderamiento”. Pero, sobre todo, en la narración de Sylvia se construye como parte del movimiento estudiantil de una universidad jesuita en la que la adopción de la teología de la liberación y una opción preferencial por los pobres, son producto de la experiencia colectiva de ella y sus compañeros en el movimiento de 1968 (SS-AMZ, parr. 94). Lo mismo con la reforma educativa en el periodo de Echeverría y la forma en que se constituyó, “a consecuencia del 68, había invitado a la sociedad a que presentara propuestas de reforma” (SS-AMZ, parr. 110). Y justo en ese momento, ella participó como asistente de investigación en la propuesta que realizó el Centro de Estudios Educativos (CEE) al llamado del presidente. En escuelas jesuitas como la Ibero se empezaron estrategias de apoyo a los movimientos de izquierda: “las escuelas privadas como en un grupo elite y los que hacen trabajo comunitario, en ese momento fue muy radical, o haces eso o haces lo otro” (LW-AMZ, parr. 292).

Los postulados populares, también sirvieron para diferenciar tonalidades y profundizar diferencias: Sara fue coordinadora de la Liga juvenil en la Iglesia protestante, que en ese momento realizaban acercamientos a la comunidad desde una postura que hoy Sara describe como “asistencial y acrítica”; ése fue su primer acercamiento a las dinámicas participativas, pero hoy está consciente de la falta de politización en la realización de las actividades. Sin embargo, el movimiento del 68 era parte de la identidad en otro grupo de jóvenes de la misma Iglesia, como les dijo ella: los “más críticos”. Ellos estudiaban en la Benemérita de Puebla y estaban vinculados al movimiento estudiantil. Para sus padres y

para el resto de la comunidad de la Iglesia eran considerados como “los comunistas”, por lo que fueron expulsados. (SSM-AMZ parr. 78).

Valentina narra algo parecido, pero para ella era un periodo histórico “de cambio de todo”: movimiento estudiantil y huelgas; el Concilio Vaticano II en 1969 y la pastilla anticonceptiva. Ella no participó del movimiento, pero en la Universidad había grupos que en 68 gestaron un periodo de transformación “de todo”.

Lourdes, por su parte, tiene muy clara la atmósfera de la Ciudad de México; ella llegó con toda su familia el 2 de septiembre de 1968 a una casa cerca de Ciudad Universitaria. Y si había una cosa en el discurso público de que “los estudiantes eran muy peligrosos”, ella y sus padres tenían miedo:

si alguien toca a el timbre, no podíamos abrir la puerta, para abrir la puerta, bueno no sé si ahorita existan o no, pero en aquella casa donde yo viví ya el resto de mi infancia, mi adolescencia, mi juventud hasta que me casé, cuando tu abrías la puerta tenía como una cadena que tu ponías en la puerta al abrir para que vieras quién era y no se podía abrir por completo ¿no? Entonces, si era una persona que quería robar o lo que sea, aunque empujaran la puerta no podía abrir ¿no? quedaba un espacio muy, muy pequeñito, tonces ni siquiera con cadena nos dejaban abrir por el pánico que tenían mis papás de los estudiantes (LG-AMZ, parr. 32)

Inclusive, tiempo después del 2 de octubre, ella seguía con “pánico a los estudiantes”, ellos eran los que tomaban camiones y los incendiaban, eran los que “mataban gente”. Ella misma, comentó en la entrevista, ni siquiera se había dado cuenta que ella era estudiante de educación básica. Pasó el tiempo, llegó a la universidad y participó de la movilización estudiantil de la UNAM en 1982. En el contexto de una posible huelga, el 2 de octubre representaba para ella acciones e intervenciones en el espacio escolar y movilización de estudiantes para participar en las marchas.

1.5.2 Triunfo de la Revolución cubana

Al revisar las discusiones que permitieron establecer un discurso de identificación con la EP, en el contexto del discurso de desarrollo económico, la lucha estudiantil y las formas de control político por parte del partido en el poder, encuentro algunas interpretaciones sobre la revolución cubana que generaron una posición política en torno a la participación en procesos de organización. La revolución en Cuba, y los debates y posturas sobre ella, inauguraron la década de 1960 proponiendo una forma de respuesta a la

políticas modernizadoras y reformas agrarias. Mejía (2001) señala que en su momento significó la posibilidad de construir formas de organización social en el continente con un signo diferente a las formas capitalistas norteamericanas y que desde una visión antiimperialista animó a las luchas de liberación a construir una respuesta a las elites (p. 3).

Como práctica histórica y corriente pedagógica, la EP está ligada a procesos sociales y culturales progresistas. Sus planteamientos empezaron a circular de forma simultánea o como parte del ambiente revolucionario que se vivió en AL. El triunfo de la revolución cubana en 1959 marca un hito significativo y un punto de referencia crucial para algunos de los testimonios y los promotores de la EP a nivel global. No todos los entrevistados vivieron en ese periodo, pero en algunos de ellos se hicieron referencias personales sobre la revolución cubana que vale la pena mencionar.

Lourdes acogió la tesis de la vía armada del proceso cubano como referencia para la militancia en un grupo clandestino del Movimiento Urbano Popular (MUP). Para otros, es importante por la forma de abordar el problema de alfabetización de forma masiva (en un año 707, 212 cubanos aprendieron a leer y escribir), por ejemplo, para Elena, Daniel, Sara, Marlene, Malú y Laura. Es un referente en la manera en que se implementó: tiempos, materiales y beneficiarios, incluso de haber experimentado prácticas de EP en diferentes momentos. En todo el mundo, la revolución en Cuba era tema a debate, un referente de libertad y un símbolo de la toma del poder por parte de una organización social. En México y en AL, los procesos revolucionarios, antiimperialistas y anticoloniales se enriquecieron por las formulaciones de la Revolución cubana, además de los trabajos sobre la teoría de la dependencia, la teología de la liberación y otros movimientos sociales. En un contexto de radicalización política-ideológica, la Revolución cubana fue un punto de contacto de una labor de Estado (revolucionario), tradiciones políticas, intelectuales de izquierda y trabajos teóricos.

En México, este suceso internacional, se conjugó con el movimiento ferrocarrilero (1958), la movilización del magisterio (1958-1959) y la de los médicos (1965), lo que propició un ambiente nuevo para la lucha estudiantil y para sectores católicos. En el contexto de la Guerra Fría, el anticomunismo empezó a tener personajes, nombres y caras; este discurso se difundía conforme se ratificaban acciones de clausura o expulsión, represión y encarcelación de maestros, líderes estudiantiles o simpatizantes de partidos de

la oposición (Loaeza, 2015). Una parte de los jóvenes se apropiaron de la opción armada y se involucraron en la guerrilla urbana, se formaron focos guerrilleros en sectores campesinos, se formó un nuevo partido de izquierda y las organizaciones sociales se “surtían” de profesionistas provenientes de los centros de educación superior.

En Cuba, años antes de que Fidel Castro tomara posesión del nuevo gobierno, durante la lucha armada, ya había anunciado algunos planes sobre una campaña intensiva para combatir el analfabetismo a lo largo de toda la isla. Castro prometió a los involucrados en la campaña de alfabetización que sus efectos “se sentirían en todo el mundo” (Kirkendall, 2018), promesa que en esta tesis mostró sus efectos al tomar forma de menciones y referencias en testimonios de educadores populares de la década de 1980. Retomando a Kirkendall (2018), la enseñanza y el aprendizaje fueron concebidos como parte de la lucha revolucionaria más grande que estaba transformando a los cubanos en “hombres nuevos” (p. 24, mi traducción). Cuba tenía aproximadamente siete millones de habitantes, de ellos alrededor de 300,000 voluntarios jóvenes y adultos se alistaron en la campaña que se llevó a cabo de abril a diciembre de 1961.

Ernesto *Ché* Guevara, en la carta “El socialismo y el hombre en Cuba” dirigida a Carlos Quijano, editor de *Marcha* (un semanario publicado en Montevideo, Uruguay el 12 de marzo de 1965), expuso que el verdadero propósito revolucionario era la educación del “hombre nuevo” mediante el trabajo voluntario y el desarrollo de la “técnica” como base: “Nos forjaremos en la acción cotidiana, creando un *hombre nuevo* con una nueva técnica” (p. 22). Para Guevara (2011), en la construcción del socialismo, el “hombre nuevo va naciendo. Su imagen no está todavía acabada” (pp.10-11), para ello la *educación directa* tiene un papel central en esta misión, cuando la sociedad en su conjunto se convierta “en una gigantesca escuela” (p. 8). Es decir, la educación “prende” a las masas y provoca la educación indirecta en la que el individuo se somete a un proceso consciente de autoeducación con la finalidad de luchar contra la enajenación del trabajo producida por la sociedad capitalista, y para superar el horizonte de los seres humanos individualistas, alienados y competitivos. La política educativa de la revolución triunfante

se ejerce a través del aparato educativo del Estado en función de la cultura general, técnica e ideológica, por medio de organismos tales como el Ministerio de Educación y el aparato de divulgación del Partido. La educación prende en las masas y la nueva actitud preconizada tiende a convertirse en hábito; la masa la va haciendo suya y presiona a quienes no se han

educado todavía. Esta es la forma indirecta de educar a las masas, tan poderosa como aquella otra (Guevara, 2011, p. 9).

Sin embargo, en los testimonios se encuentra una paradoja: mientras existe el consenso sobre Revolución cubana como pauta para la organización social y el alcance políticos de sus demandas, ninguno de los testimonios retoma aspectos concretos de su programa educativo o de alfabetización. Sin embargo, los testimonios que hablaron de Cuba se enfocaron con más atención el proceso político y social, antes que, a lo pedagógico o estratégico, ayudan a darle sentido a la acción social y el éxito de la Revolución, cultural o armada.

Cuba inspiró reflexiones al interior de las organizaciones y prácticas de EP. Por ejemplo, Malú era la responsable de seminarios organizados en la Unión de Vecinos de Martín Carrera. En alguna ocasión, ella utilizó como “tema generador” a la revolución cubana. Era una forma de generar discusiones y reflexiones en temas “más políticos”; Lourdes “realmente” quería “armar la revolución” y la experiencia cubana era un ejemplo de una revolución armada y cultural que se discutía dentro de una facción del MUP. En la experiencia de Elena, la revolución cubana fue parte de las discusiones en las “escuelas de cuadros” que se crearon en el MUP durante los setenta y ochenta. Eran los temas para “sentarte a estudiar”: Movimientos de Liberación Nacional, la “izquierda social, no la izquierda reformista”, y “estudias a Cuba” (EA-AMZ, parr. 145).

Pero también para Elena, el proceso cubano era parte de las transformaciones dentro de la Iglesia, era parte de un tema a discutir cuando ligaban a la religión y la política, lo que permitía darle significado a la teología era lo político de la acción revolucionaria. En Cuba se llevó a cabo un movimiento en el que la religión no tenía relación con las transformaciones políticas. Pero más tarde, por otro lado, para la teología de la liberación había que reflexionar sobre él para incorporar los planteamientos revolucionarios en el trabajo de base, en la relación política-religión-pueblo. Sobre el proceso cubano se hablaba para encontrar el sentido de un movimiento religioso progresista con participación política. Fue un referente para cuestionarse si la “religión era el opio el pueblo o no”; sobre qué acciones y consignas de la experiencia cubana se tenían que integrar en reflexiones colectivas y prácticas de organización social.

Daniel consideró la experiencia cubana como una fuerte influencia en los sesenta, que además impactó, desde su experiencia en Nicaragua, en la revolución sandinista veinte años más tarde. Sin embargo, consideró que era importante que en el proceso cubano hubiera mayor pluralidad en las consignas revolucionarias, tomando como ejemplo su paso por Nicaragua, donde encontró varias formas de hacer la revolución.

El aparente éxito del modelo cubano ayudó a crear un ambiente más politizado para abordar los problemas de alfabetización en la década de 1960. Trabajos recientes destacan el papel que jugó para que jóvenes y militantes sociales miraran la situación de pobreza e injusticia generalizada en América Latina a lo largo de los setenta (Bruno-Jofré, 2016; Núñez, 2005; Acri, 2018). En palabras de Carlos Núñez, fundador del IMDEC y uno de los nombres en el proceso mexicano (DP-AMZ, SSM-AMZ, VT-AMZ, EA-AMZ, MRR-AMZ):

no sólo, o principalmente, para copiar el modelo de lucha armada (que sin duda se generó) sino también para buscar compromisos desde el contacto con dicha realidad social y sus actores naturales. Así, surgieron grupos, asociaciones sociales, expresiones religiosas, etc., que buscaban acercarse al pueblo para tratar de generar y/o apoyar sus incipientes manifestaciones de organización (Núñez, 2005, p.5).

1.6 Desarrollo y ciencia social en América Latina: Dependentismo e Investigación-Acción

La EP fue un medio para que naciera la Investigación participativa (IP). Las prácticas de EP implican un autorreconocimiento de los grupos que permite auto descubrirse, de ahí que fueran acompañadas con un esfuerzo teórico “dirigido a clarificar lo que se convertiría en un nuevo enfoque de investigación para las ciencias sociales” (Latapí, 2009, p. 250). Después de varias etapas, en los años ochenta, se fue definiendo el concepto de IP. Latapí (2009) las sistematizó de la siguiente manera:

investigación temática (el enfoque original de Freire, 1981); la investigación acción (Fals Borda, 1980); la investigación militante, que enfatizó el componente político (Darcy de Oliveira y Darcy de Oliveira, 1981); y finalmente, la investigación participativa (De Schutter, 1986; Hall, 1986), que algunos llaman investigación acción participativa (p. 250).

1.6.1 Investigación Acción Participativa

Fals Borda y la inserción comunitaria son elementos en la memoria de las experiencias. Es parte del origen de la Investigación Acción Participativa, un cuestionamiento desde las ciencias sociales a la forma “tradicional” de hacer investigación. Los testimonios, en varias ocasiones usaban la palabra investigación, para referirse a prácticas educativas y viceversa. La línea de diferenciación entre la IP y EP la encontré muy delgada a lo largo de las entrevistas de Malú, Daniel, Sara, Elena, Marlene y Laura. Lo cual no habla de una “mala memoria” o una “confusión”, al contrario, esto es una propiedad misma de sus prácticas: educan investigando o investigan en procesos educativos. Las técnicas y conceptos de la IP se han trenzado con la EP desde su origen.

Las organizaciones civiles en las que participaron hacían investigación de comunidades en procesos de dialogo, reflexión y acción en las comunidades. Partían de la idea de que, para comprender la complejidad de la realidad, desde la perspectiva de EP, implicaba fortalecer las capacidades de los sectores populares y generar cambios. Para muchas de ellas, los objetivos eran meramente políticos, antes que académicos: fortalecer las capacidades de los sectores populares para generar cambios sociales.

Al igual que la EP, la IP es una corriente que surge del pensamiento latinoamericano. Se fundamenta en la idea de que para producir conocimiento es necesario entender la situación y los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social: es necesario acercarse al conocimiento empírico desde la base para comprender la relación entre el desarrollo de la investigación social y el pensamiento científico, el contexto cultural y la estructura de poder en la que se constituye la sociedad. Para Rahman y Fals Borda (1989), la IP tiene la tarea de aumentar no sólo el poder de la gente común y corriente y de las clases subordinadas debidamente ilustradas, sino también, su control sobre el proceso de producción de conocimientos, así como el almacenamiento y el uso de ellos (pp. 213-214).

Fals Borda (2015) concibió una “nueva ciencia rebelde” para construir métodos para “acercarse” al pueblo en un contexto de crisis. Su objetivo era generar formas para enfocar y analizar las “condiciones objetivas de la crisis e inducir la racionalidad en los respectivos procesos” (p. 222). Sobre todo, en un escenario mundial donde la protagonista es la guerra y la violencia, vale la pena preguntarse sobre qué pueden pensar o hacer los académicos y el tipo de investigación que se hace para transformar el orden de las cosas.

La IP propone insertarse en sus realidades para establecer un diálogo entre el saber académico y la sabiduría popular, lo que supone un compromiso con la búsqueda de conocimientos como “un proceso abierto de la vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución que decantaría en una transformación estructural y cultural” (p. 213). Para que una investigación transforme la realidad tendría que ser participativa y “fundirse” en la acción (Rahman y Fals, 1989, p. 207).

Hablar de inserción en términos de Fals Borda (1970:2015), sería hablar de una técnica de “observación-inserción” que implica combinar la participación e intervención del científico que toma una posición política de lado de determinadas alternativas. Ese agente se inserta en el proceso que estudia, “aprendiendo así no sólo de la observación que hace sino del trabajo mismo que ejecuta con los sujetos con quienes se identifica” (p. 235). La finalidad es poder “ir más allá para ganar una visión interior completa de las situaciones y los procesos estudiados, y con miras a la acción presente y futura” (p. 235).

La inserción del investigador en el proceso social no tiene como objetivo únicamente conseguir información “de primera mano”, sino que el agente contribuya al logro de las metas de cambio que se plantean los grupos estudiados. Hacer una investigación implica la presencia del investigador y su participación en tareas concretas, en acciones y reflexiones. Fals Borda conceptualizó a la inserción como una técnica para la observación o los trabajos de encuesta en territorio. El desarrollo del concepto fue presentado en un ensayo que expuso en el Congreso Latinoamericano de Sociología en los años sesenta: *La Crisis, el Compromiso y la Ciencia*. Este trabajo revisó la relación entre el *compromiso* de las ciencias sociales y los conceptos de *crisis*, *ciencia* y *política nueva*.

El diagnóstico sobre la crisis latinoamericana que hizo Fals Borda (2015) muestra dos tipos de problemas políticos en la región, el desarrollismo y la herencia colonial de la dominación en los pueblos latinoamericanos:

1. Las limitaciones del reformismo (o desarrollismo) y sus campanas, que, aunque bien intencionadas a veces, no han inducido sino cambios marginales en la sociedad. Como ésta, a pesar de todo, se sigue desorganizando, la crisis exige ahora soluciones más integrales y significativas de tipo estructural.
2. La revelación de los mecanismos propios de una dominación bastarda y de una inicua explotación, lo que lleva a concebir la posibilidad de cortar los vínculos coloniales internos y externos en que ellas se basan, suscitando el enfrentamiento en unos, y en otros la represión violenta (Fals Borda, 1970; 2015, p. 222).

Marlene dijo en la entrevista que, para comprender la fundación de la EP, es fundamental sopesar el papel que tuvieron “Freire y Fals Borda, en Colombia, [que] eran la reacción a los gringos”. Estos pensadores referentes para la EP, la Educación liberadora y la IP, en sus trabajos denunciaron los mecanismos de dominación internacional a partir de una respuesta política, epistemológica y pedagógica. La EP que surgió en los sesenta y setenta es el significante de un “momento histórico” en el contexto de la dictadura brasileña, en el ascenso de gobiernos golpistas al poder, y en el que los trabajos de promoción para el desarrollo y los proyectos de modernización educativa estaban en manos de proyectos y organizaciones estadounidenses, a lo que, según el relato de Marlene, Freire y Fals Borda

Dicen: - no vamos a hacer lo que ellos dicen. Ellos nos dicen que somos unos salvajes, que nos cortemos las uñas, que nos quitemos los piojos, que las mujeres no tengan tantos hijos, que aprendamos a labrar la tierra con estas semillas que nos venden... más bien nosotros, que nos van a enseñar a leer y escribir, hagamos un modelo a partir de lo que la gente sabe hacer-. Y yo creo que también por otro lado es la EP de Vasconcelos y todas las misiones culturales, que también así le llaman. Y... (...) desde Simón Bolívar y Simón Rodríguez, que le van a llamar Educación Popular. Pero lo que yo creo, que lo que yo aprendí con los jesuitas y lo que yo, bueno mi generación hizo en el campo, le llamábamos EP a una educación politizada, anti gobierno, pro sociedad civil tratando de concientizar a los grupos populares, para que pudieran generar proyectos políticos concientizadores, en todo sentido, y que los saberes se llevaban a las comunidades y que las comunidades incurrierán en sus propios saberes eran para, lo que diría Freire ahí, historizar al sujeto, darle sentido, darle dignidad... porque, obviamente atravesada por los curas y las teologías, sí trabajabas mucho el término de la dignificación del sujeto (MRR-AMZ, párrs, 159-161).

1.6.2 Teoría de la Dependencia

En la década de 1960 surgió en AL la *teoría de la dependencia*, una escuela con una concepción sobre “la crisis” basada en nuevas categorías de análisis sobre el desarrollo socioeconómico de la región. Esta teoría partió de la relación de dominación y dependencia en las relaciones económicas y políticas (internas y externas) como un producto histórico materializado. Los distintos diagnósticos sobre la crisis y la marginalidad fueron la base para la creación y aplicación de políticas por parte de los gobiernos y organismos internacionales.

La teoría de la dependencia planteó reordenar las ciencias sociales con base a elementos para el análisis económico y nuevas opciones metodológicas. Dos Santos (2002) resumió en cuatro puntos las ideas centrales de la teoría de la dependencia:

1. El subdesarrollo está conectado de manera estrecha con la expansión de los países industrializados;

2. El desarrollo y subdesarrollo son aspectos diferentes de un mismo proceso universal;
3. El subdesarrollo no puede ser considerado como primera condición para un proceso evolucionista;
4. La dependencia no es sólo un fenómeno externo, sino que se manifiesta también bajo diferentes formas en la estructura interna (social, ideológica y política) (p. 13).

Siguiendo a Blomström y Hettne (1990), historiadores que trabajaron a profundidad la teoría de la dependencia, hubo un “conflicto de paradigmas” entre el modernizante y el enfoque de la dependencia (p.15). Mientras que para los países dependientes la expansión industrial no generó desarrollo, los países centrales se especializaron en desarrollar “tecnología de punta, generadora de nuevos sectores de servicio volcados hacia el conocimiento, la información, el ocio y la cultura” (Dos Santos, 2002, p. 22). En AL, el camino a la automatización generó una disminución del empleo industrial y un rezago significativo de los centros de producción científica, tecnológica y cultural respecto los países centrales. Mientras los países centrales estaban “en la punta de la revolución posindustrial, mientras las industrias obsoletas y contaminantes se concentran en los países de desarrollo medio” (Dos Santos, 2002, p. 22).

En el contexto del “desarrollismo latinoamericano”, Estados Unidos expandió su capital económico y financiero por el resto del mundo en búsqueda de oportunidades de inversión principalmente en el sector industrial. Cuando en una economía se desarrolla el sector industrial basado en el mercado mundial se genera cada vez menos empleo local. En el caso de los países centrales este fenómeno podía ser compensado por actividades económicas en el sector servicios, mientras que en los países dependientes no existían condiciones para generar nuevas fuentes de empleo.

Los países dependientes tienen la dificultad de generar nuevos servicios ligados al conocimiento, cultura y educación, comunicación, ocio, gerenciamiento y marketing. Por tanto, para ellos el proceso de industrialización avanzó en un contexto de aumento del desempleo y marginalización social. Por un lado,

los países en vías de desarrollo se insertan en la trampa del crecimiento económico sin empleo, sin ver, por otro lado, expandirse las oportunidades de ocupación en educación, salud, cultura, ocio y otras actividades típicas de la revolución científico-técnica (Dos Santos, 2002, p.22)

Además,

prosigue la penetración del capitalismo en las zonas rurales, expulsando cada vez más la población hacia los centros urbanos. La urbanización se transforma, de manera creciente en metropolización y “favelización”, es decir, marginalidad y exclusión social, que asumen

muchas veces el carácter de un corte étnico, lo que explica la fuerza de las reivindicaciones étnicas en los centros urbanos de la región (Dos Santos, 2002, p. 22).

Los intelectuales dependentistas plantearon que las relaciones de producción latinoamericanas se conforman dentro de estructuras (políticas, sociales, económicas) que reproducen relaciones de dependencia respecto de grupos de poder internos y con países centrales. “Esta dependencia se manifestaba en todos los campos de lo social. Para enfrentarla era necesario construir estrategias de liberación que permitieran romper con esta situación que generarían un cambio social positivo” (Pineau, 1994, pp. 14-15). Durante los largos sesenta, términos como *liberación* y *cambio social* fueron utilizados para cuestionar el modelo desarrollista, que para los países latinoamericanos solo había generado endeudamiento y relaciones de dependencia con los países centrales.

1.7 La Iglesia comprometida: Teología de la Liberación y Secretariado Social

En los setenta y ochenta se generaron espacios religiosos con una activa participación juvenil, tanto protestantes como católicos. Los entrevistados recordaron algunas organizaciones e iniciativas promovidas por la institución eclesial. Eran lugares de encuentro y confianza en donde se generaron acciones colectivas frente a diagnósticos y problemas identificados en sus comunidades y entornos.

1.7.1 Estudiantes católicos: crítica al Estado nacionalista y a la Iglesia “medieval”

Pensado (2015) estudió el proceso de radicalización y militancia del Movimiento Estudiantil Profesional (MEP), fundado entre 1945-1947. Se trató de un grupo conformado por jóvenes estudiantes católicos que fueron activos durante la Guerra Fría y de los primeros en cuestionar el vínculo entre la Iglesia católica y los procesos político-sociales. Como lo dijo Reygadas (1998), este grupo de jóvenes eran parte un sector social “librado” del control corporativo, por un lado, eran parte del movimiento estudiantil y, por otro, formaban parte de la Iglesia Católica.

La Iglesia Católica en México se fue diversificando, por un lado, construyó espacios de participación política y profesionalización para las personas laicas y, por otro lado, institucionalizó la representación partidista a partir de discursos anticomunistas. En septiembre de 1939 se fundó el PAN y, junto con el surgimiento de la Guerra Fría, se fundó la Universidad Iberoamericana (entre 1943 a 1952).

En este contexto, hubo un sector de personas católicas, más grande que el MEP, con la inquietud de influir en procesos políticos y sociales por medio de una variedad de formas pedagógicas con la finalidad de acercarse a nuevos sectores sociales y generar nuevos espacios.

En 1929, las actividades y compromisos de las personas católicas se reorganizaron en torno a la implementación de Acción Católica (AC) siguiendo el modelo italiano de organizaciones dependientes de la jerarquía. En México los estatutos de AC fueron elaborados bajo la dirección del arzobispo Pascual Díaz y desde sus orígenes tuvo un exclusivo carácter espiritual-asistencial. En sus orígenes, AC organizó a los laicos y controló sus actividades, el apostolado no se involucró con actividades de participación política.

Anteriormente, los viejos militantes de Acción Católica tuvieron la tarea de crear una escuela o partido político. Para mediados de siglo XX, las prácticas sociales de los laicos rebasaron la capacidad de control por parte de la jerarquía. Miembros de la Acción Católica de la Juventud Mexicana (ACJM) y la Unión Nacional de Estudiantes Católicos (UNEC), que habían representado las fuerzas juveniles católicas más importantes entre la Guerra Cristera (1926– 1929) y la Segunda Guerra Mundial (1939–1945), se dieron cuenta de que el mundo secular era “irreversible”. Se difundió una idea de que se trataba de que los católicos infiltraran de una manera más contundente las escuelas públicas junto sus diferentes organizaciones estudiantiles y a los sectores laborales que cada vez parecían simpatizar más con el marxismo de la época (Pensado, 2015, p. 161). Fue en el momento de transición en el que termina un periodo de apoyo y unión nacional con el gobierno y un contexto que permitió abrir espacios para redefinir el papel de la Iglesia en la sociedad.

El MEP se fundó en un momento de crisis generacional y en un contexto en el que se transformó la relación entre el Estado y la Iglesia. El grupo de miembros fundadores del MEP surgieron de la separación parcial de las viejas bases de Acción Católica. Eran un

grupo de jóvenes con el propósito de resucitar el activismo estudiantil católico dentro de las escuelas universitarias y preparatorias. Durante los primeros años de la Guerra Fría, el catolicismo en México y en otros países había perdido influencia en el medio estudiantil de las preparatorias y universidades.

El MEP buscó romper la idea inmediata de que un estudiante católico de mediados de siglo XX era un seguidor y militante de una posición política de derecha, como un todo coherente, aislado y monolítico. Al contrario, en su trabajo revisaron el impacto e influencia de la Revolución Cubana, particularmente en los sectores católicos universitarios.

En los sesenta hubo un proceso de radicalización del MEP: Por un lado, hubo un tipo de “fascinación” por la Revolución Cubana conforme se fueron acercando a sectores militantes de la nueva izquierda y, por otro lado, el escándalo que generó la “revolución sexual”. El proceso cubano y el surgimiento de un movimiento contracultural eran entendidos como una amenaza a la identidad católica y como un movimiento liberador. Para miembros del MEP, las prácticas sociales llevadas a cabo en Cuba mostraron una forma de revalorar la educación humanista acercándola a la sociedad. Un participante del MEP durante los años sesenta dijo que el marxismo de Fidel Castro y la relación con su convicción religiosa no era necesariamente contradictoria. Al contrario, en el contexto antiyanqui en el que vivíamos, era a destacar el “compromiso total” que se tenía por parte de este sector con el proceso revolucionario cubano (Pensado, 2015, p. 169).

Para inicio de los *largos 60*, los mepistas se “propusieron revitalizar al catolicismo y convertirlo en una fuerza revolucionaria capaz de exponer las múltiples contradicciones de un sistema capitalista que aparentemente habría fracasado en incluir a los diferentes sectores de la sociedad” (Pensado, 2015, p. 171). Los estudiantes del MEP cuestionaron el Estado nacionalista y autoritario y buscaron distanciarse de la retórica antimarxista. Tenían el propósito de “resucitar el activismo estudiantil católico” en las escuelas a partir de acciones –vinculados a movimientos y grupos populares vinculados a causas y reivindicaciones sociales (Pensado, 2015, p. 162). La segunda generación de *mepistas*, ya con algunos miembros de la Juventud Obrera Católica (JOC),

comenzaron a ver los problemas obreros, campesinos, estudiantiles, de miseria, de hambre, de salud, etcétera, no como independientes entre sí, sino como productos relacionados del

“desarrollo” capitalista (...) comenzaron a buscar un lenguaje mucho más constructivo en relación con las cuestiones sociales (Pensado, 2015, p. 168)

El MEP rechazó las acciones por la vía armada y sus esfuerzos fueron dirigidos a procesos como: defensa de la autonomía de la universidad, de las huelgas laborales, la crítica a las intervenciones estadounidenses, el apoyo al proceso de descolonización de los países africanos, la preocupación por las masacres estudiantiles de Tlatelolco y Corpus Christi, o el surgimiento de dictaduras militares en AL (Pensado, 2015, p.160).

Retomaron los documentos generados en el impulso del Concilio Vaticano II, descubrieron la condición de pobres y oprimidos a partir de los trabajos del padre Pedro Velázquez del Secretariado Social Mexicano (SSM)⁹, Gustavo Gutiérrez y Paulo Freire por medio de las revistas católicas *Comunidad* de la UIA y *Contacto* del SSM. Conocieron los barrios marginados, que “no era parte del destino o fe de Dios (...) sino el resultado de la explotación del trabajo, del desempleo permanente, y de la falta de respeto a la dignidad humana” (Pensado, 2015, p. 172). En cafés, casas, círculos de estudio y jornadas de reflexión formaron una conciencia más “latinoamericanista” y se familiarizaron con los conceptos propuestos por Illich, Althusser, Marcuse y Freire. Las comunidades de base de barrios pobres y núcleos guerrilleros se convirtieron en “espacios de batalla donde los mepistas se articularon, discutieron, y negociaron los mismos mitos, lenguajes, costumbres, y comportamientos que impactaron a los diferentes sectores católicos de la juventud mexicana durante este periodo” (Pensado, 2015, p. 191). La crítica a la jerarquía partía de que para ellos era una institución “medieval” que “tenía interés en mantener un sistema capitalista y solamente beneficiaba a un pequeño sector de la sociedad” (p. 174).

En la temprana Guerra Fría, el comunismo mexicano amenazaba la identidad del “pueblo guadalupano”, el MEP diagnosticó que el liberalismo surgido en las universidades generó una cultura de “egoísmo” basada en culturas externas marcadamente anglosajona. De ahí que las primeras generaciones del MEP decidieron crear una conciencia juvenil capaz de llevar la tradición humanística a la escuela para defender la autonomía de la

⁹ El Episcopado mexicano fundó en 1920 el Secretariado Social Mexicano, como instancia encargada de gestionar organizaciones y grupos vinculados a la Iglesia. Es la institución dedicada a Doctrina Social de la Iglesia para asegurar las formas de acción social con las demás dirigencias y grupos ya existentes. El modelo se creó en Europa, en Francia y Bélgica a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX.

universidad en contra del charrismo (Pensado, 2015, p. 164), fue un periodo donde la acción cívica y la *caridad* fueron planteados como posibles alternativas a los problemas de la sociedad. Una *caridad* entendida como acción inmediata que representaba el “Amor que busca el bien de los demás” (p.172).

Estos estudiantes consideraron la universidad como un espacio de protesta juvenil, criticaron al Estado nacionalista y al autoritarismo que ejercía la Iglesia “medieval”. Ideológicamente se terminaron acercando a una nueva izquierda radical que tuvo experiencias similares en todo el continente. Para los jóvenes mepistas fue necesario proponer una alternativa cristiana que hiciera un esfuerzo por salir de las aulas y convivir con los diferentes sectores excluidos de la sociedad, en un sistema capitalista autoritario que apelaba a una retórica revolucionaria y nacionalista, pero sin interés en mejorar las condiciones de vida de los pobres (Pensado 2015, p. 189).

En este sentido, algunos de jóvenes fueron más allá de la doctrina social, así, se acercaron a referentes sobre democracia participativa, al concepto de concientización en oposición a todo tipo de opresión y los trabajos teóricos de Freire, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación y la EP (Pensado, 2015, pp. 174-175). Con la violencia de inicio de la década de los setenta, la prioridad era seguir luchando por la justicia social; ya en los ochenta, “adoptando un nuevo lenguaje de los derechos humanos y aprovechando la “apertura democrática”, jugaron un papel fundamental al interior de las discusiones en la Iglesia católica en contra de las dictaduras militares y de las guerras civiles en Centroamérica y el Cono Sur” (Pensado, 2015, p. 191).

En México hubo sectores sociales que lograron escapar parcialmente de este tipo de control centralizado que representaba e, PRI: las luchas estudiantiles y la Iglesia Católica. Son justo estos sectores los que aparecen en las trayectorias de los educadores populares, principalmente su participación en organizaciones intermedias basadas en la Doctrina Social de la Iglesia o en las organizaciones de profesionistas (con dirección autónoma a la jerarquía católica), derivados de la labor del Secretariado Social Mexicano¹⁰. Por un lado, se trata de organizaciones con inspiración cristiana y que trabajaron en la promoción del desarrollo de diferentes sectores y grupos marginados de la sociedad mexicana. Por el otro

10 El padre Pedro Velázquez fue el coordinador del SSM durante este periodo. Junto a su hermano Manuel Velázquez, fue parte del grupo de fundadores de Caja Popular Mexicana, una cooperativa de ahorro, y del movimiento cooperativista en México.

lado, se trata de grupos de estudiantes que, con apoyo técnico y espacios, generaban propuestas de promoción popular y organización social dirigida a sectores de pocos recursos.

1.7.2 La opción por los pobres y la Teología de la liberación

A inicios de los sesenta comenzó un nuevo auge en el que miembros de la Iglesia, sacerdotes y laicos, se acercaron a movimientos populares (estudiantiles, obreros o campesinos). Distintos teólogos y obispos de América Latina postularon como una opción prioritaria de la Iglesia a la opción preferencial por los pobres. Esto desató un amplio movimiento en la región por repensar el papel de la Iglesia por parte de curas, parroquias y organizaciones religiosas. En ese momento en América Latina, algunos sectores de la Iglesia cristiana cambiaron su rostro, para algunos cambió su idea de religión como un mecanismo de alienación, hacia una idea de una religión liberadora. En México, la iglesia “liberadora” recorre una larga historia, pero en la segunda mitad del siglo XX tiene un nuevo aliento y una nueva orientación hacia los pobres.

La preocupación por el desarrollo formó parte de los análisis y las propuestas de diversos grupos cristianos. En América Latina, hubo un sector crítico de mayor estatus en la jerarquía de la Iglesia cristiana, autores como Gustavo Gutiérrez, Leonardo Boff y John Sobrino, como también hubo grupos de creyentes provenientes de sectores subalternos que exigieron una lectura radical del cristianismo. A nivel regional, durante la década de 1960, son coincidentes los discursos de estos grupos en la forma de entender a la Iglesia, como una institución reaccionaria, “medieval”, como un templo que legitimado por la religión representa un poder político y un poder económico que se posicionaba del lado de las élites.

Para Mejía (2001), se constituyó una forma de liberación a partir de la esperanza en Dios y en los pobres de la sociedad. Sería imposible una reconciliación del amor cristiano en una relación de explotación de los seres humanos:

planteando su esperanza en el Dios de la historia y de los pobres donde la encarnación de Jesús se convierte en hecho central, y por lo tanto su proyecto es que el reino de Dios debe instaurarse ya en la tierra por un pueblo que camina hacia su liberación (Mejía, 2001, p. 3).

Surge la Teología de la Liberación como una corriente teológica que nació en América Latina después de la Segunda Guerra Mundial, su origen se ubica generalmente a

inicios de los años sesenta, después del Concilio Vaticano II (que terminó en 1965) y la CELAM (1968). Esta corriente tuvo una presencia muy fuerte en las prácticas de los educadores populares ya fuera por los espacios en los que participaron o por los postulados de los que se apropiaron.

Algunas características de la TL fueron las formas de organización para laicos en CEB, la adopción de la opción preferencial por los pobres, la promoción de la liberación económica, política y social para lograr la dignidad de la gente, y la eliminación de un sistema basado en explotación y desigualdad en el mundo. Durante los sesenta la TL fue una respuesta cristiana a la situación que vivía la población en la crisis latinoamericana y como dijo Elena, ser cristiano y luchar contra las injusticias no son eventos mutuamente excluyentes. La Teología de la Liberación identificó a algunos de los mecanismos sociales que construyen la opresión y también los instrumentos que facilitarían los caminos para la “liberación”.

Siguiendo al padre Gustavo Gutiérrez, esta teología viene como reflexión de un compromiso político con los pobres y oprimidos, tal como lo hacía Jesús. Es decir, la teología viene después del compromiso político que es un acto de reflexión sobre la pastoral realizada por la iglesia para llevarla a posiciones revolucionarias. Como dijo Negre (1973), era pertinente una transformación de las condiciones materiales de la sociedad como punto de partida de la transformación total del hombre (Negre, 1973, p. 152 en Cerutti, 2006, p. 208).

Más allá de los aportes en el terreno teológico y espiritual, esta opción repercutió en la movilización y desarrollo de nuevas propuestas y enfoques para crear mejores condiciones de vida cristiana, humana y social. Los teólogos de la liberación se apoyaron en las ideas del marxismo como un instrumento para profundizar en el análisis de la sociedad, y de este modo leer la realidad social y globalizada con los ojos de los oprimidos, en ese momento, los obreros y campesinos. Fue un discurso que se expandió por toda la región y tuvo un fuerte arraigo en el contexto de la “Gesta Centroamericana” (MRR-AMZ). Hasta la fecha, es una opción del cristianismo.

Se dieron condiciones que permitieron “abrir las ventanas para que entrara aire fresco dentro de la iglesia” (Fernández, 2021 en Capital 21, 2021), como esperaba el papa Juan XXIII del Concilio Vaticano II, se sentaron las bases para cuestionarse el papel de la

Iglesia frente a las injusticias. En este sentido, la TL surgió como un movimiento teológico, social y religioso entre constantes conflictos, tensiones y polémicas que llegan hasta nuestros días. Por lo tanto, es un movimiento que transformó la forma de hacer teología en América Latina y propuso un nuevo modelo de hacer iglesia por medio del acompañamiento a las causas de las personas más pobres y las diversas denuncias ante las injusticias del sistema en la región. La lucha contra las injusticias en ese contexto estaba guiada por el principio de poner la ley al servicio de la gente.

Desde sus orígenes, la TL denunció los excesos del sistema capitalista y optó por un cristianismo solidario y humanitario en contacto directo con la gente, con su cotidianidad, no solo ritualista y espiritista, sino profundamente cercano a las necesidades materiales y espirituales del otro, aquel que es expoliado, maltratado, discriminado y empobrecido. Fue una teología que planteó la necesidad de un cristianismo responsable y comprometido con el pueblo pobre de forma que se mantuviera cerca de sus luchas y reivindicaciones. En la Ciudad de México, la teología de liberación puso en el centro la lucha por los derechos humanos; los movimientos populares y de barrio, como fue el Movimiento Urbano Popular; y una fuerte participación en procesos educativos.

Las acciones, pensamientos y opciones derivaron algunas acciones de transformación y participación política frente a comunidades sin acceso a servicios (como se relató en las entrevistas de Elena, Lourdes y Marlene), condiciones laborales de mujeres trabajadoras (como contaron Malú, Valentina, Marlene, Lourdes) y problemas identificados por organizaciones de obreras (según narró Malú). En la región latinoamericana y en México hubo un grupo de sacerdotes, religiosos y laicos que se empeñaron en renovar la práctica de su fe y de su sentido eclesial, ya sea con énfasis pastoral o sin él, en acciones más secularizadas (Latapí, 2009, p.415).

De acuerdo con la TL, Jesús en el Siglo I luchó en un contexto en el que eran claramente identificables todos los poderes de opresores del imperio romano (económicos, políticos, culturales y religiosos). Mientras que en los años sesenta y setenta, era un proceso más complejo identificar al opresor al que se referían los fundadores de la teología de la liberación, y la forma como se transformaron estos poderes en cada situación o en cada país. En respuesta, la Teología de la Liberación surgió como un discurso y prácticas de religión popular en un intento de relacionar a la Iglesia con el “ser latinoamericano” y la

propuesta era fomentar un desarrollo integral en el continente por medio de una educación liberadora (CELAM, 1968, p.9). Surgieron nuevas significaciones sociales, como diría Castoriadis, en relación con la forma de ser creyente y un nuevo impulso por formar centros de educación social y sindical. El término de “educación liberadora” fue retomado por Freire en sus desarrollos teóricos y en su trabajo político en esos años, ya estaba publicado en Brasil, *Educación y Actualidad Brasileña* (1959:2001), en el que ya daba cuenta de la educación como instrumento de liberación. Aún no estaba publicado, *Educación como práctica de la libertad*, que se publicó en su país en 1967, durante el régimen militar de Castello Branco. Freire en este documento recuperó su experiencia y conocimiento: había publicado otros dos artículos e hizo trabajo popular con campesinos y barrios populares desde el Movimiento de Cultura Popular (MCP) y la JOC al norte de Brasil (Rodríguez, 2015; Freire, 2009).

La educación liberadora fue acogida por sujetos sociales involucrados en procesos de formación cristiana vinculados a la TL durante la década de los setenta. De acuerdo con Lourdes, había una coyuntura en la que “sirvió para que mucha gente en América Latina tomara una postura y eso fue revolucionario a nivel de pensamiento” (LG-AMZ, parr. 322). En el caso de la Ciudad de México, hubo algunos que conformaron diversos frentes de combate contra el régimen autoritario, distintos tipos de exclusiones y conflictos en torno a la lucha por los derechos humanos. Algunos de estos espacios fueron parte de un conjunto de iniciativas, discursos y movimientos por reconstruir la iglesia y colaborar en la construcción de una “nueva sociedad” a nivel regional.

Para el caso de la investigación, me encontré con procesos de inspiración cristiana para la apropiación de saberes y prácticas de estudio del evangelio por medio de la organización de actividades dirigidas a la liberación del sujeto popular, entendidos como los más pobres y excluidos: los de las “colonias populares”, miembros del movimiento inquilinario, las mujeres de familias de los barrios pobres, los campesinos, los damnificados por el sismo de 1985 en la Ciudad de México, o los infantes que no tenían acceso a servicios urbanos, educación y salud.

La EP en procesos de formación cristiana fueron intentos por materializar la idea reconstruir la iglesia y colaborar en la construcción de una “nueva sociedad”. Las acciones que los entrevistados realizaron en las CEB (jesuitas u otras órdenes), el Centro de

Reflexión Universitaria para el Compromiso (CRUC) (una asociación de jesuitas) o los misioneros del Proyecto Golondrinas (maristas), misioneros del Espíritu Santo y con los párrocos de Martín Carrera, etc. fueron experiencias coordinadas con la pastoral social con el objetivo de organizarse en torno a su identidad católica, cristiana y de fe.

En la TL destacó un grupo importante de teólogos, intelectuales y obispos por su labor altruista y solidaria de defensa de comunidades indígenas en México y que forman parte de la historia reciente de la Iglesia en la región latinoamericana. Ejemplos de personalidades que contribuyeron fuertemente a este impulso fueron: Gustavo Bueno, Leonardo Boff, Gustavo Gutiérrez, Jon Sobrino, Ernesto Cardenal o Ignacio Ellacuría; y en México personalidades como Sergio Méndez Arceo en Cuernavaca, Morelos; Samuel Ruiz García en San Cristóbal de las Casas, Chiapas; Arturo Lona Reyes de Tehuantepec, Oaxaca; Miguel Concha Malo en Querétaro y la Ciudad de México; y, más recientemente, Raúl Vera López de Saltillo, Coahuila.

Para Valentina, la expansión de las bases de la TL resultó en un proceso “fuertísimo” para el país y sobre todo tuvo efectos en la Ibero, universidad a la ingresó en 1967 después del Concilio Vaticano II y un año antes de la CELAM de Medellín. Valentina reconoció y vivió este cambio de la Iglesia, los curas y monjas cambiaron el sujeto social al cual buscaban interpelar, algunos de ellos dejaron de trabajar en instituciones educativas para “niños bien” y gente con “posibilidades”, “de repente dejaron el interés por este tipo de educación y se fueron más hacia la educación popular” (VTS-AMZ, parr. 100).

Por ejemplo, la Ciudad, las monjas tuvieron un cambio total en la forma de relacionarse con los problemas sociales, sus acciones e iniciativas se tornaron muy significativas para una buena parte de los pobladores de los barrios y las comunidades. Así ocurrió en las colonias en las que Valentina trabajó con “las ladrilleras”, mujeres dedicadas a la fabricación de ladrillos. También constituyeron una serie de acciones en defensa de los derechos de la gente a las que les quitaron terrenos; cuando fallecía alguien de la colonia se dedicaban a “buscar la caja” y ayudaban en todo lo necesario para el sepelio. La forma de comprometerse y ayudar a la gente de la colonia iba más allá de una misa o una ceremonia espiritual, representó un involucramiento cercano a la gente y ello consistía un cambio total en la forma de vincularse con los problemas cotidianos de la comunidad. Las monjas del

Ajusco pasaron de ser “maestras de niñas ricas” a tener una actitud y un compromiso combativo y solidario con los problemas de la gente (VTS-AMZ, parr. 100).

Capítulo 2. Trayectorias personales y educativas de educadores populares

Para el trabajo de investigación fueron recabados testimonios de experiencias desarrolladas en diferentes grupos, lugares y temporalidades. Esta tesis presenta una propuesta narrativa sobre el entramado histórico y político de la EP a partir de los recuerdos de educadores populares.

2.1 ¿Quiénes son los educadores populares?

Un reto metodológico de esta investigación fue el tratamiento de los testimonios como fuente para la producción de un relato histórico propio; en ese sentido, se tomó en cuenta el análisis de la memoria sobre la participación de los protagonistas en acciones y prácticas en espacios particulares. Los testimonios reivindican no solo ideas sino valores, voluntades y actitudes sociales a partir del recuerdo de las experiencias.

Bajo este primer criterio, las entrevistas fueron conseguidas principalmente por medio de redes personales y socio-digitales, y se realizaron a personas que viven en Ciudad de México. Las y los participantes se conocen y reconocen sus experiencias personales, a pesar de no haber trabajado juntos; continuamente hablaban de las prácticas de otros entrevistados, de espacios y grupos. Por lo tanto, existen coincidencias recurrentes de lecturas, autores, actores e instituciones en la mayoría de las entrevistas. Es decir, los entrevistados parecen formar parte de una red informal en las que se han compartido experiencias, capacitaciones y materiales. Al día de hoy, las trayectorias construidas en el pasado se potencializan con las redes socio-digitales. Sin ser una generación nativa del mundo digital, a cinco de las entrevistadas las encontré con consultas abiertas en redes sociales.

Facebook fue la plataforma que me permitió establecer comunicación con la mayoría, principalmente con aquellas con las que no tenía contacto directo o no conocía con anterioridad. En esta plataforma localicé a Laura y Sylvia, nombres obtenidos mediante las mismas entrevistas y lecturas revisadas previamente al trabajo de campo. Lourdes, Sara, Daniel, Elena y Malú son madres/padre de conocidos míos (unos más cercanos que otros), ya conocía de su experiencia y con ellos el primer acercamiento fue muy sencillo. Además,

los cinco, en diferentes momentos de mi trayectoria en experiencias de EP, brindaron apoyo solidario, capacitaciones y relatos de sus experiencias en el proyecto de alfabetización en el que participé. Por otro lado, Valentina fue contactada por Facebook en el perfil de Alicia Civera, investigadora del DIE- Cinvestav y lectora de esta investigación. Por otro lado, el encuentro con Marlene fue facilitado por una compañera del programa de maestría.

Las entrevistas funcionaron como un ejercicio de expresión de memoria, de jerarquización a sus experiencias, de descripción de personajes, sitios y momentos en los que participaron; así como entendimiento del rol que tiene la experiencia de la EP es su camino de vida y la construcción de estrategias y acciones para resolver sus inquietudes o intereses, individuales y colectivos.

Cada uno de los testimonios dio cuenta de intenciones, principios y rasgos que definieron las experiencias de sus protagonistas, pero bajo la lupa del recuerdo y la identidad que fueron constituyendo desde el interés de trabajar con la comunidad, con los damnificados, con los trabajadores y con las personas en procesos de alfabetización.

Una vez que les propuse recordar su época como educadores populares, en cada una de las experiencias pude identificar algunos referentes centrales como discursos, personajes, métodos o materiales comunes: se fue delineando una identidad a lo largo de sus trayectorias, en la familia y en la escuela; se fueron encontrando con situaciones y sujetos significativos en cada trayectoria, que resultaron en una búsqueda permanente por “transformar la realidad”.

La juventud, la estructura familiar, el capital cultural y el reconocimiento por situaciones de desigualdad propiciaron, en cada una de las experiencias, coyunturas para la creación de diversos espacios educativos dentro de diferentes luchas, proyectos, demandas y organizaciones sociales en las que se articularon distintos actores, relaciones (redes), símbolos, narrativas e historias.

La memoria se ejercita y construye identidad, conforme se fueron nombrando y recordando (u omitiendo) situaciones fueron develando los marcos que desde el presente definen a los testimonios: “poder recordar y rememorar algo del propio pasado es lo que sostiene la identidad” (Jelin, 2002, p. 24-25). Considero a la memoria como un mecanismo que me permitió ver en los entrevistados un sentido de pertenencia a una comunidad. Y, por

otro lado, la identidad se articula al sentido de pertenencia a lo largo del tiempo y el espacio.

Los recuerdos se fueron construyendo desde una narrativa y ritmo original. Conforme se escarbó en la memoria de cada uno, se develaron marcos filosóficos, ideológicos y políticos que los representan al día de hoy. Como dijo Jelin (2002), la identidad y la memoria son cosas con las que pensamos, no son necesariamente cosas sobre las que pensamos (p.25).

En tanto que la memoria nos permite producir sentidos y es el viaducto que permite conectar el pasado con el presente y el futuro, la experiencia resulta en un “pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados” (Koselleck, 1993, p. 338 en Jelin, 2002, p. 12). Los ámbitos con los que participantes se relacionaron y conformaron –junto con los nombres, lugares, herramientas conceptuales y postulados metodológicos de la EP– me aportaron una opción para comprender la formación de identidades como educadores populares.

Encontré educadores que durante su juventud estuvieron ligados a ciertos valores políticos y sociales que les incitaron a participar en la EP. Todos tuvieron carreras universitarias, sus entornos educativos permitieron la participación en espacios de socialización que les daban libertad; el CCH, la UAM, la UNAM y los colegios jesuitas fueron proyectos universitarios con cierto nivel de apertura para el activismo y la organización estudiantil; la vida familiar fue un primer espacio para debatir y conocer formas para cuestionarse forma de estar con el mundo, son de familias de activistas, militantes, católicos y/o altruistas.

La mayoría de los educadores populares estudiaron ciencias sociales y humanidades; esto no quiere decir que no hubiera otro tipo de disciplinas en sus grupos de trabajo, sin embargo, son carreras en las que las discusiones de temas políticos y culturales eran, y son, relevantes; en esas universidades hubo fuertes movimientos estudiantiles en búsqueda de representatividad y el derecho a la educación. Las instancias educativas constituyeron una combinación de factores que permitieron un grado de sociabilidad y asociación alrededor de temas y problemas de carácter social: los profesores de los colegios, los programas de estudio, los materiales de clase, las lecturas, los compañeros de

clase, las familias de los compañeros, las actividades extraescolares, los lugares, los horarios, etc.

A continuación, presento a educadores populares que me permitieron construir una narrativa sobre la escena de la EP alrededor de los años ochenta. Presento y analizo sus entornos inmediatos como la familia, escuela y comunidades en las que nacieron y crecieron; los ambientes en que jugaron, amaron o estudiaron son trascendentes para conocer la relación entre sus relaciones afectivas, académicas, religiosas o políticas, y su participación en la EP en años posteriores.

2.1.1 Características de los educadores populares

A lo largo de esta tesis voy a considerar como educadores populares a aquellas personas que, en primer lugar, se auto-reconocen como tales durante el periodo de estudio. Los entrevistados se identifican con la corriente política-pedagógica de la EP y comparten una identidad colectiva como educadores populares. La EP no es una expresión monolítica, sino un crisol de movimientos de larga duración en los que convergieron diferentes significados, finalidades, formas de solidaridad y organización. Esta tesis pretende analizar estos elementos a partir de la voz de algunos de sus protagonistas.

En la literatura existen diferentes apreciaciones al respecto de la polisemia del concepto y en los desarrollos teóricos se han sugerido diferentes respuestas a las preguntas de qué es (y qué no es) la EP. De acuerdo con Gómez (2015), la EP es un concepto que condensa una multiplicidad histórica y contextual,

la significativa educación popular se constituye como un campo complejo de articulaciones múltiples cuyas prácticas entrecruzan demandas provenientes de diversos grupos, sectores y sujetos sociales, resultando configuraciones sociohistóricas y culturales particulares, lo que muestra el carácter abierto e históricamente construido del mismo (p. 135).

Como segunda característica, en los educadores populares destaca una intencionalidad política para construir una opción para trabajar con las clases sociales históricamente subordinadas. Según sus relatos, existía una “necesidad por hacer más”, “por ayudar”, “por compartir”, “por conocer” o “por construir” con los sectores excluidos procesos situados de organización, participación y reflexión. Sin embargo, pude detectar que en sus entornos inmediatos encontraban una suerte de insuficiencia, desde sus propias deseos y motivaciones, para poder incidir en la realidad, lo que los motivó a buscar otros

ambientes y realidades en las que pudieran insertarse para conseguir sus objetivos: la EP generó prácticas educativas dirigidas a grupos y comunidades (urbanas y rurales) en sectores de la población en condiciones de pobreza y marginación.

Los entrevistados se posicionan desde organizaciones, organismos y movimientos con un despliegue de proyectos de intervención y que tienen como actor central a los sectores populares (Gómez, 2015, p. 133). Las necesidades y demandas de los educandos eran el centro en la acción educativa y sus contenidos.

Tercera característica: todos se constituyeron como actores sociales que buscaron formas de promover la participación en los grupos y de abrir los límites de la escuela. Pasaron periodos de tiempo trabajando de forma directa, cara a cara, con sectores populares; con el pueblo, pues. Las organizaciones con las que se vincularon tenían una estructura y una planificación propia; los tiempos de inserción eran diferentes, la cantidad de gente que convocaban no era la misma y las dinámicas al interior tenían sus particularidades. La única regla era que ellos se reconocían como educadores populares y ello implicaba el reconocimiento de la capacidad de creación y de recreación de la realidad del *otro*, del oprimido, del analfabeto, del pobre, etc. El otro se convirtió en el eje constitutivo porque era diametralmente diferente a ellos, jóvenes de clase media, con acceso a la educación (en algunos casos privada), al entretenimiento, a la palabra; pero conscientes de sus privilegios y con una desarrollada vocación por ayudar y colaborar.

La EP es un proceso político-pedagógico que se lleva a cabo mediante una intervención cultural de conocimiento y acción, por tanto, la experimentación da sentido y orientación a las prácticas a partir de representaciones, imaginarios y significados que contribuyen a la permanente construcción de sujetos sociales (Torres, 2004, p. 40) y a la construcción del sujeto popular en el marco de una organización que identifica intereses, demandas y luchas en un proceso grupal, comunitario y social.

Analizar las experiencias de individuos o colectivos, me permitió historizar la formación de una identidad colectiva para organizar prácticas en defensa de intereses comunes, así como expresar voluntades para constituir luchas (Sader, 1990, p. 36 tomado de Torres, 2004, p. 39) con las que se sintieron identificados los educadores con los educandos.

Los testimonios evocan las formas y estilos de trabajo, su orientación y sentido de lo educativo, sus tareas, algunas prácticas, técnicas y referentes teóricos; muestran algunas decisiones importantes en su vida, su entorno familiar, sus trayectorias profesionales y/o académicas; las organizaciones, movimientos e instituciones con las que se vincularon, relaciones personales, redes que formaron o de las que formaron parte; las características de los sujetos a quienes se dirigen y la intervención de diferentes sujetos, tanto individuos como colectivos; los tipos de vinculación con el Estado; proyectos políticos, objetivos, utopías y procesos de organización y acción colectiva inmersos en el desarrollo, creación, adopción o apropiación de la perspectiva de la EP procurando la solidaridad, participación y compromiso.

2.2 Entorno familiar y trayectoria escolar de los educadores populares

En este apartado presento la vida familiar y las trayectorias escolares como descripción analítica desde una dimensión temporal sobre sus experiencias y significados. Analizar entrevistas autobiográficas me permitió presentar información sobre algunos contextos extratextuales (particularmente escolar, familiar, religioso y político) que corresponden a distintos momentos de la trayectoria narrada (Lahire, 2004, p. 41).

Las trayectorias son producto de la experiencia vivida durante su niñez y juventud, están inmersas en un contexto histórico y corresponden a distintas esferas de la vida social: familiar, política, educativa. Identifiqué transiciones que vivieron los entrevistados para pasar de un espacio de socialización a otro—y con el otro—, del ámbito escolar/académico a las prácticas de educación y promoción en organizaciones o colectivos.

La trayectoria escolar y, particularmente, la elección de carrera para los educadores populares jugó un papel importante¹¹ en la formación de una actitud y creencias que se trasladaron a acciones y formas de participar en distintos espacios. Es relevante en sí la posibilidad de elegir una carrera y una universidad porque es una posibilidad exclusiva para un grupo de la población. Incluso considero más relevante la posibilidad de elección que la

¹¹ Quizá a lo largo de esta sección falta profundizar en el análisis de las motivaciones y condiciones con las que llegaron a la elección de carrera, pero es una de las ausencias en las preguntas de las entrevistas; en cualquier caso, a partir de lo que contaron en la entrevista se obtuvo la siguiente información sobre su vida escolar y familiar.

elección en sí; los educadores tomaron decisiones trascendentes en su juventud que da cuenta del contexto familiar.

Para Valentina, Sylvia, Malú y Marlene la incorporación a la universidad marcó el inicio de una trayectoria dentro del espacio académico en temas relacionados con el problema educativo. Para Sara y Elena, la experiencia escolar no fue disfrutable o fue tediosa, “de hueva” diría Sara, y prefirieron no regresar o abandonar la vida escolar. En otros casos— como Daniel, Marlene y Laura—, estudiar una carrera significó una forma de “salir” de la vida familiar y social con la que crecieron, de su colonia o su estado. Fue una forma de elegir otro mundo posible, con valores, creencias y actitudes distintas a las de su entorno inmediato. Para todos, las trayectorias escolares brindaron un espacio para iniciarse en actividades políticas, incorporarse a proyectos de trabajo popular, conocer otros jóvenes con intereses en común y definir su opción política por los sectores populares. De alguna forma, la elección de carrera se convirtió en su primera experiencia vital en la que ellas y ellos tenían la posibilidad de elegir para incidir en la realidad; tener la capacidad de cambiar la realidad, al menos la suya.

2.2.1 Elena

Elena creció en el Ajusco, al sur del Distrito Federal. Cursó la primaria y la secundaria en escuelas públicas de su colonia e ingresó a la Escuela Nacional Preparatoria No. 5 de la UNAM. Abandonó la preparatoria en 1981 y regresó a la escuela en 2006, después de un camino recorrido por el movimiento urbano y las organizaciones civiles. Junto con su familia, Elena participó como “militante” de una de las Comunidades Eclesiales de Base (CEB) que se estableció en su barrio, en la que comenzó su vida como educadora popular.

2.2.1.1 Elena, El Ajusco y las Comunidades Eclesiales de Base

Las CEB eran “círculos de estudio y practica”, un espacio educativo “de intercambio de experiencias y retroalimentación” (EA-AMZ, parr. 69). Constituían un foro participación entre vecinos, creyentes laicos y miembros de la iglesia. De la mano de la Compañía de Jesús formaron un ambiente de “lucha colectiva” entre habitantes del Ajusco

y su “entorno familiar”, que al mismo tiempo era su “familia en un entorno social” (EA-AMZ, parr. 115). La característica de la colonia era la pluralidad religiosa; era una “colonia popular de densidad media, en proceso de consolidación”, es decir, con territorios que “no cuentan con una urbanización completa y sus viviendas presentan diferentes tramos de terminación” (Suárez 2010, p. 3).

En las CEB, la forma de convocar era desde lo espiritual, no desde lo doctrinal: iglesia no es el templo, sino los pobladores. Los aprendizajes y las dinámicas se construían en colectivo: “no aprendíamos doctrina, aprendíamos ciencias sociales” (EA-AMZ, parr. 92). El papel de los jesuitas y de la iglesia fue acompañar los procesos de “regularización, gestión de servicios públicos educativos y movilizaciones del barrio” (Suárez, 2010, p.3). El activismo en la zona era importante, las CEB convivieron con otros modelos religiosos, desde religiosidad popular y catolicismo conservador. Sin embargo, el impulso de las CEB estuvo vinculado a la TL.

Cada semana se reunían en casa de algún habitante de la colonia. Los coordinadores guiaban una reflexión colectiva con base al método de “ver, juzgar o actuar”, que condensa la relación entre movimiento social y práctica religiosa: el propósito era construir una reflexión y una acción sobre la realidad, pero “a la luz”–“iluminado”–, por la lectura de la biblia.

Los coordinadores jesuitas tenían el papel de orientar y acompañar a los creyentes en los procesos educativos y organizativos de las CEB. Se reunían de forma semanal y mensual; además de generar encuentros vinculados a la pastoral nacional e internacional de la Comunidades de Base.

A finales de los años sesenta, la Teología de la Liberación sintetizó una nueva época eclesial y de nacimiento de la opción preferencial por los pobres; en los setenta, las CEB surgieron con ese propósito. Se trataba de grupos cristianos que reflexionaban sobre su fe al mismo tiempo que lo hacían sobre la situación política y social: “la reflexión teológica se centra en el seguimiento histórico de Jesús de Nazaret y en el compromiso político de Jesús” (Concha, et. al, 1986, p. 241 en Suárez, 2010, p. 9).

Para Elena participar en la CEB, a la que definió como “una estructura que va de abajo hacia arriba”, significó un cambio materializado en su vida religiosa, por ejemplo: las comunidades fomentaban la solidaridad y la construcción de relaciones afectivas; y eran

espacios en los que los miembros se vinculaban a través de elementos comunes. La opción preferencial por los pobres era poner al centro a los creyentes en lo individual y en lo colectivo: el vínculo entre la fe y el compromiso social. Ahí se construyó su potencial transformador mediante procesos de organización, no en el templo, las imágenes y los rezos:

es una forma en donde puedes resolver o escapar o trascender la situación de un contexto muy adverso, o quedarte en el contexto muy adverso sin modificarlo ¿no? Entonces está muy marcada la experiencia de Educación Popular para mí en la necesidad, de la importancia, la claridad de transformar entornos. No solo personas, o no principalmente personas a nivel individual, sino entornos que forman o que posibilitan oportunidades o no a las personas (...) es muy distinto la pobreza sola a la pobreza organizada, con población organizada ¿no? (EA-AMZ, parr. 35).

Cuando Elena ingresó a la preparatoria tuvo que dejar su participación en las CEB, pero no abandonó compromiso social, que la llevó a otros espacios de participación política: se integró a un grupo reflexión política con jóvenes militantes jesuitas que radicaban en el Ajusto y estaban ligados –no especifica de qué forma– con las Luchas de Liberación Nacional de Guerrero del movimiento de Genaro Vázquez.

En su contexto, durante la juventud y de la mano de su familia y vecinos, emergió un nuevo actor social, con ello espacios de actuación y subjetividades políticas: los solicitantes de tierra y vivienda; una base importante para el Movimiento Urbano Popular (MUP). A nivel regional hubo “una gran efervescencia de apoyo a los Movimientos de Liberación Nacional, a la población que viene de Centroamérica, a la lucha salvadoreña” (EA-AMZ, parr. 119). La solidaridad por otros sectores en lucha, la democracia con rostro humano, las condiciones de vida de los excluidos y explotados, y las movilizaciones de Liberación Nacional en otros países era los temas generadores de discusiones y acciones en el ámbito local.

2.2.1.2 Desencuentro con lo escolar y las organizaciones civiles

Elena tuvo un “desencuentro” con la escuela y la abandonó. Desde su relato, aprendió más en un entorno de lucha colectiva y de trabajo de base –como las CEB y el grupo de reflexión política– que en la escuela: “no terminé la preparatoria. Porque tuve un enorme desencuentro, entre lo que ya hacía y aprendía y lo que podía aprender en la escuela” (EA-AMZ, parr. 1117):

deserción escolar se piensa mucho en función a la pobreza, que puede ser un factor, claro que lo es. Pero hay otros asuntos de deserción porque no les satisface, y yo eso lo puedo entender porque a mí no me satisfizo la escuela y yo no seguí en la escuela hasta muy grande, o sea yo volví a la escuela y, en Guadalajara estando en el IMDEC, entré a estudiar con los jesuitas filosofía (EA-AMZ, parr. 245).

Inmediatamente después del abandono se incorporó a Casa y Ciudad AC, una organización civil que apoyó técnicamente en lucha por la vivienda del Movimiento Independiente de los Pedregales (MIP). El MIP fue una organización popular del sur de la Ciudad de México, en la delegación Coyoacán, que formaba parte del Movimiento Urbano Popular.

Elena “volvió” a la escuela en 1989 con el IMDEC en Jalisco. Estudió un par de semestres Filosofía y Ciencias Sociales en el Instituto Libre de Filosofía y Ciencias A. C. en Guadalajara, Jalisco, por la vinculación institucional que tenía con el IMDEC. El Instituto un referente recurrente en los relatos de Elena y Sara sobre la EP porque utilizó esa forma de educación como método para el trabajo social; los educadores aprendieron “técnicas y reflexiones sobre la Educación Popular como una herramienta filosófica pedagógica para transformar el mundo desde distintos lados” (EA-AMZ, parr. 219). Sin embargo, para Elena no era lo suficientemente político, abordaban temas instrumentales, era un trabajo mucho más enfocado en lo “pedagógico-didáctico”.

Fue alumna de la escuela de formación académica jesuita, un Instituto que fue absorbido por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), gracias a que cada año se abría un grupo para laicos. Los jesuitas adquirían una formación sólida en filosofía y luego estudiaban teología, “no estudian religión de entrada”. Primero estudian filosofía y ciencias sociales y después teología, porque “filosofía y ciencias sociales son praxis”; es un marco que permite la “abstracción/ especulación atemporal con herramientas concretas temporales” (EA-AMZ, parr. 247).

Entre sus profesores estaba el español Xavier Zubiri, profesor de filosofía, quien defendía que la religión parte de la *re-ligación*: del análisis “de los hechos, distinguiéndose así del método fenomenológico que trata de comprender el sentido de las experiencias religiosas antes de tomar una posición filosófica sobre su verdad o falsedad” (Savignano, 2015, p. 428).

Elena habló sobre su curso de filosofía con Zubiri, ahí entregó un trabajo final sobre un tema que la marcó y retomó más adelante: la violencia intrafamiliar. Buscaba modificar una ley para transformar una realidad más grande que era la violencia al interior de las familias. Lo que funcionó fue utilizar su experiencia en la EP y bases de investigación participativa, para consolidar una acción política ciudadana transformadora. Sistematizó el problema de la violencia intrafamiliar y significó la primera iniciativa de ley presentada al Congreso por ciudadanos con el apoyo del ITESO y del IMDEC¹².

Después de su estancia en Guadalajara regresó a la Ciudad para estudiar Historia en la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Algo no tan “pragmático” dijo, desde el pensamiento filosófico entendió la historia de la humanidad en “términos más grandes, (..) sino desde una distancia de pensamiento, de reflexión más profunda” (EA-AMZ, parr. 247).

Para Elena, estudiar tiene sentido si te permite conocer y reflexionar sobre una “realidad concreta” para generar acciones políticas. Conocer el origen de los procesos nos ayuda a construir una responsabilidad política: los procesos tienen historia, hay que capacitarnos, investigar, para traducir y dialogar con los oprimidos. Elena destaca tres mecanismos que le brindó su formación en espacios no formales y populares en organizaciones jesuitas: “la identidad, las formas de convivencia de relación y la forma de acordar las cosas (...) es mucho desde el ser social” (EA-AMZ, parr. 251).

Desde la década de los sesenta existieron distintos grupos interesados por trabajar en educación y justicia social con poblaciones en zonas rurales o en condiciones desfavorables. En este periodo se realizaron acciones de formaciones dirigidas a estudiantes, trabajadores y organizaciones políticas y sindicales en todo el país. Entre los grupos que diseñaban estos trabajos estuvieron organizaciones sociales e institutos de investigación con influencia y apoyo de la Compañía de Jesús. Según Acri (2018) hubo un proceso de vinculación entre comunidades rurales y centros urbanos en el país y en el que se promovió “la organización comunal y el logro de reivindicaciones de importancia para sus pobladores” (p.38). Justamente, el autor habló del origen del IMDEC en la ciudad de

12 Referencia de un trabajo publicado sobre esta propuesta: Aguilar, Elena y Alatorre, Felipe (1999). La iniciativa popular, un ejercicio ciudadano en Jalisco. En Goicoechea, J. Transiciones, conflictos y democracia (pp. 211-232). México: ITESO revisado 22 de junio del 2020. Tomado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3729/La%20iniciativa%20popular.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Guadalajara en año 1963: una organización “autónoma con plena independencia para realizar acciones educativas y de comunicación popular, que no dependió de ningún gobierno, partido político o institución religiosa” (Acri, 2018, p. 38). Este esfuerzo se sostuvo por el trabajo de la mano con otras instituciones a nivel regional, la labor en Red Alforja fue central para el sostenimiento de las iniciativas que incorporaron la EP en su quehacer. IMDEC se constituyó como miembro de la Red Mesoamericana de Educación Popular Alforja, formada en 1981 en solidaridad con el Grupo Regional de Apoyo a la campaña de alfabetización que Fernando Cardenal coordinaba en Nicaragua. (Red Alforja, 2017). En la actualidad, la Red Alforja mantiene procesos de formación política orientados principalmente a los movimientos sociales y favorece la reflexión sobre el rol y las estrategias de las organizaciones de EP en el contexto mesoamericano.

2.2.2 Valentina

Valentina, otra historiadora, se formó en escuelas privadas católicas. Los estudios básicos y de media superior los realizó en el Colegio Francés de la Ciudad de México. Aunque para la universidad intentó cambiarse a una entidad pública: en 1968, después del estallido del Movimiento Estudiantil, aprobó el examen de admisión de la Universidad Nacional pero su padre no le permitió inscribirse:

era de los ortodoxos y cuando el 68... no nos dejaba salir. No nos dejaba salir a la calle (...) Decíamos- ¿por qué? -, no entendíamos... esta cerrazón, pues sí... Para ellos era muy preocupante todas las ideas del socialismo, del marxismo... Creaban unos fantasmas terribles en la cabeza ¿no? (VTS-AMZ, parr. 108-110).

Por instrucción de su padre se inscribió a la Universidad Iberoamericana (UIA), una escuela jesuita que contaba con la aprobación de su familia. Los padres de Valentina pensaron que el movimiento estudiantil no tendría tanto eco allí, lo cual resultó no ser cierto.

2.2.2.1 Cambio radical en la iglesia y el reconocimiento del privilegio

Valentina situó los primeros años de la licenciatura en un entorno de: lucha estudiantil, el término del Concilio Vaticano II, el desarrollo de la Teología de la Liberación y la aparición de la píldora anticonceptiva. Estos acontecimientos marcaron un momento de “ruptura”, de “cambio total”, en la iglesia, en la escuela y en las relaciones

personales-familiares (VTS-AMZ, parr. 110). Cambió la “percepción del mundo”, sobre todo, para las mujeres, la niñez y los jóvenes, lo aprendido tenía que transformarse.

cambió todo... desde una liturgia que nosotros habíamos aprendido a pie-juntillas, donde nos habían enseñado... todo lo que se tenía que enseñar entonces, y creíamos en ello. De repente el cambio brusco que significó el que el sacerdote estuviera de frente en lugar de estar volteado, el que las confesiones fueran cara a cara, pues no... era raro... era difícil... que ya no te tuvieras que tapar la cabeza... Pues a lo mejor son símbolos pequeños, pero fue aquello aprendido en toda tu niñez y en tu juventud y que de repente... ¡truk! Cambia ¿no? Entonces, si eeh... eso conmocionó mucho y también provocó el que hubiera quien lo aceptara y quien no... (...) También se dio con... para en las mujeres... esto se dio junto con la píldora. El hecho de la píldora también cambió todo. El hecho de que ya no te fueras a embarazar te daba otra perspectiva de la vida de otra forma... era otra cosa... Este, esto también te permitía pensar tu vida en términos de que yo decido cuando me embarazo y no al día siguiente de que me casé ya... me quede embarazada y ya, no sé nada ¿no? Empezamos a ver que [para las mujeres] había posibilidades de estudiar, de trabajar. Sí cambió mucho la... sobre todo, para la mujer, la percepción del mundo" (VTS-AMZ, parrs. 108-110).

Los procesos de cambio y transformación no fueron exclusivos de los jesuitas, también participaron maristas y salesianos. Cambiaron, incluso, los ideales sobre la labor de fe y comunitaria: hubo un éxodo de muchas personas de la iglesia a comunidades y estados del país. Por ejemplo, una maestra se fue como secretaria de Samuel Ruiz en Chiapas. Las monjas fueron influenciadas por los jesuitas “alebrestados”, se fue percibiendo una necesidad de cambio en el ámbito religioso alentada por la Teología de la Liberación. Muchos religiosos salieron de la jerarquía para alistarse en el trabajo de base.

Valentina destacó los trabajos de Pablo Latapí y Felipe Pardini, que “hicieron cosas increíbles, hicieron muchísimo. Otros... se fueron acomodando y ya no hicieron esa labor tan grande” (VTS-AMZ, parr. 106). “Ayudar” en contextos más lejanos al suyo era lo que a algunos miembros de la jerarquía los impulsaba a salir en búsqueda del trabajo comunitario; era la forma de influir, de “hacer algo más”. Sin embargo, recordó que no todos se comprometieron de la misma forma. En los setenta, “salían con esta idea de que vamos a ayudar a las comunidades y luego se casaban y luego ya... ya se quedaban insertos en una sociedad donde ya no tenían esta influencia tan grande” (VTS-AMZ, parr. 106).

En 1981, Valentina se incorporó al INEA. Fue su primer contacto en un proceso organizado para el trabajo educativo con adultos y le tocó trabajar en el Ajusto, iba y venía todos los días. Estuvo ahí por cuatro años con el objetivo de “ayudar un poco, de dar lo que yo había recibido”. A decir por sus palabras, vivió la experiencia en el INEA como un

conjunto de acciones para saldar una deuda hasta la fecha vigente; había que “retribuir” con un mínimo lo que ella había recibido, lo importante era *dar* las bases, “aprendizajes elementales” para sobrevivir (VTS-AMZ, parr. 18).

El analfabetismo lo representó como algo “terrible” (VTS-AMZ, parr. 4), más cercano a la interpretación de algo dañino. Para ella, la lectura y escritura, básicamente, te deberían permitir leer “lo básico indispensable para poder tomar un camión, leer el nombre de una calle, para poder firmar” (VTS-AMZ, parr. 18). Pero es interesante la distinción que hizo con otros tipos de conocimientos, aquellos que no se adquieren en la escuela: el manejo del dinero, ir al mercado, cocinar, tener una familia, sus traslados por la ciudad. De alguna forma ese terror que tiene por el analfabetismo no es una falta de capacidad para sobrevivir en la ciudad, moverse, tener una familia.

Valentina cursó la maestría y el doctorado en la UNAM al mismo tiempo de su paso por el INEA. Estudió las campañas de alfabetización de 1944 con Torres Bodet y se especializó en la Historia de la educación privada. Su experiencia como asesora del INEA tenía el objetivo de saldar una deuda permanente, para ella fue una experiencia gratificante y edificante porque pudo: crear un espacio propio en el que los problemas personales de otro no le eran ajenos. La finalidad era “conocer otras gentes e ir a que las trataran bien” en un espacio de ellas (VTS-AMZ, parr. 12); era ayudar y retribuir con lo que ella había recibido desde una situación de privilegio: estudiar, no tener carencias y haber recibido educación básica (VTS-AMZ, parr. 14).

2.2.3 Lourdes

Lourdes es pedagoga por la UNAM, terminó su carrera en 1982. Cuando tenía nueve años, en 1968, se vio forzada a migrar de San Francisco del Oro, Chihuahua: su padre, un ingeniero de la Minera Fisk fue trasladado a la Ciudad de México. En San Francisco, la familia de Lourdes vivía en una colonia poblada por directivos y trabajadores americanos e ingleses. Junto con sus hermanas comenzó la vida escolar con el programa educativo americano: todo era en inglés. Su grupo era de 24 estudiantes que, al llegar a sexto año, lo más recurrente es que se fueran a El Paso a seguir con el High School y después a otras ciudades de Texas para realizar los estudios de grado (LG-AMZ, parr. 16).

2.2.3.1 Nacionalidad como identidad y forma de relacionarse

El testimonio de Lourdes tiene una peculiaridad muy interesante: parte de una diferenciación de su entorno a partir de la nacionalidad: sus papás tenían una manera de conducirse “porque eran mexicanos”, además de católicos, generosos y sensibles hacia la pobreza (LG-AMZ, parr. 18). Pero en primer lugar colocó la nacionalidad, de lo que desprendió las formas en que trataban a las personas mexicanas de su entorno: el trato personal del servicio doméstico; su madre daba catecismo a los hijos de los mineros (“del pueblo”) y ofrecían cursos sobre la administración de sus recursos; había “sensibilidad de la familia hacia la pobreza” (LG-AMZ, parr. 18).

Al llegar al Distrito Federal, su primer contacto con el modelo educativo mexicano fue un examen de admisión del área de español. Lourdes hablaba y escribía en inglés, toda su educación y espacios de convivencia en San Francisco fueron en inglés, únicamente hablaba español con su familia. No comprendió lo que le preguntaron durante el examen y la entrevista; al igual que sus hermanas, tuvo que repetir un año de primaria.

De su experiencia en la escuela, dice que fue “traumática”, “horrible”. Por un lado, los conocimientos que tenía del español eran insuficientes como para incorporarse al sistema escolarizado. Por otro, la convivencia en la escuela fue violenta porque no hablaban bien español. Cuando ella y sus hermanas eran estudiantes de nivel básico fueron discriminadas por su nacionalidad y por el idioma. En San Francisco eran las mexicanas y en el Distrito Federal eran las gringas. Justamente aquí se volvió tan trascendente para ella el tema de la nacionalidad como factor para determinar la forma en de relacionarse con los demás.

La experiencia escolar influyó en su historia de vida, le permitió ser más crítica a la hora de vincularse con sectores de la población en condiciones de sociabilidad desfavorables: “nosotras fuimos altamente discriminadas cuando vivíamos en San Francisco del Oro porque éramos mexicanas y cuando llegamos a la ciudad de México porque éramos gringas ¿no? este, fue un shock” (LG-AMZ, parr. 24).

Por recomendación de una tía fueron inscritas en el Instituto Cultural, un colegio dirigido por monjas teresianas. A pesar de que sus primas estaban en el mismo colegio, fue una experiencia “horrible”, no generaron nuevas amistades y recibieron un mal trato por

parte de sus compañeras. La situación era insostenible y las cambiaron de escuela, en el nuevo colegio hablar inglés era básico, y en la cultura en general era una cosa de prestigio.

era muy difícil que nos comunicáramos, sobre todo al principio, entonces a la hora del recreo nos buscábamos las cuatro hermanas para poder hablar ¿no? era horrible, horrible, porque además si yo trataba de participar en clase y lo mismo les pasaba a mis hermanas, las niñas se reían y decían “la gringa”, yo era la ... en el Teresiano fue la primera vez que escuché esa palabra, yo no sabía qué significaba *gringo*, pero sí sentía el tono de desprecio. Entonces estuvimos ahí el primer año y después nos cambiaron a la Moderna Americana para que no perdiéramos el inglés (LG-AMZ, parr. 62).

2.2.3.2 La universidad como posicionamiento político

La carrera en Pedagogía la estudió en Ciudad Universitaria, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (FFyL). En ese periodo se incorporó a actividades del movimiento estudiantil: participó en algunas marchas, volanteo y brigadas de información en el transporte público, corredores y salones de la Facultad en días como el 2 de octubre.

A pesar de contar con los recursos económicos para estudiar en una universidad privada, Lourdes y sus hermanas decidieron hacerlo en la pública porque era una forma de demostrar que tenían un pensamiento de izquierda. Las hermanas venían de un entorno familiar formado por valores como la caridad cristiana, generosidad y “sensibilidad hacia la pobreza”. Lourdes siempre quiso ser maestra, por tanto, la elección de universidad pública fue no solamente una posibilidad privilegiada, sino que fue la búsqueda de un punto de contacto con compañeros y problemáticas que le eran ajenas a su realidad, pero siempre le interesó conocer.

cuando mi papá era ingeniero de minas, director general de una empresa minera grande, porque mis papás también tenían ciertas inquietudes sociales. Digamos, o sea, ellos las canalizaban pues como ellos pensaban que se debía de hacer a través de la caridad cristiana, pero bueno nosotras que ya teníamos un poco más de elementos, claro habíamos ido a una escuela(...) todos los hijos entramos a la UNAM (...) mi papá nos podía pagar cualquier universidad, pero sí éramos de izquierda ¿no? o sea todavía no sabíamos mucho pero éramos de izquierda y un poco era pues por la formación que nos había dado mi papá y luego nos topamos con el CRUC (LG-AMZ, parrs. 80-82).

Elegió estudiar pedagogía porque su interés era obtener una formación en educación infantil. En realidad, su sueño era ser maestra de educación inicial. Recordó que en algún momento consideró la posibilidad de estudiar en la Normal de Educadores. Pero en ese momento no otorgaban título universitario y ese documento tenía un valor especial para sus padres: la oportunidad de elegir tenía ciertos límites; siempre quiso estudiar algo que

tuviera que ver con las infancias y la divulgación de la ciencia, y pensó que la carrera en pedagogía le daría suficientes herramientas.

A pesar de estar convencida de su elección universitaria –quería ser maestra–, los contenidos en la escuela le quedaron “cortos”, justo lo que sucedió a Elena y llamó desencanto escolar. Ambas buscaron nuevos espacios para socializar, fueron en búsqueda de nuevos grupos que hicieran “cosas más de izquierda”, desde una clave cristiana, pero más ciudadana y alineada a lo popular.

pensar que alguna de las hijas podía estudiar una carrera que no fuera a nivel licenciatura o una carrera técnica, era absolutamente impensable pues, o sea tenía que ser una licenciatura. Mal, ahorita que lo veo, digo mal, pero bueno, o sea, tampoco es que pedagogía no me haya dado nada ¿no? pero mi interés inicial, yo quería ser maestra y bueno ya cuando terminé la carrera efectivamente fui maestra. Esteee simultáneo a la carrera, bueno al final de la carrera yo entré a un grupo cristiano, a un grupo católico que se llamaba Centro de Reflexión Universitaria para el Compromiso [CRUC]. Dirás bueno ¿por qué ahí te metes a una cosa más de izquierda? ¿no? (LG-AMZ, párrs. 78-80).

2.2.4 Sara

Sara realizó sus estudios de primaria y secundaria en el Colegio Alemán Alexander von Humboldt. Según la información que ofrece en su portal de internet, se trata de una escuela privada, bicultural y trilingüe con reconocimiento oficial de las autoridades educativas de Alemania y México. Un modelo educativo en que el colegio forma parte de una “red mundial de más de 140 colegios alemanes”¹³. Para los fines de esta tesis, es muy importante recalcar un detalle: según la trayectoria escolar, en el Colegio Alemán no existe lugar para el trabajo social, y Sara lo pudo reconocer.

El Humboldt se enfoca en el dominio de los idiomas inglés y alemán, herramientas relevantes que elevaron el capital cultural de Sara, pero que de acuerdo con su relato no le fueron útiles en la infancia. Tuvieron mayor significado cuando necesitó tener una mejor comunicación durante su experiencia en Nicaragua.

2.2.4.1 PRADE: justicia social, solidaridad e interculturalidad

Sara estudió Ciencias de la Educación de 1978 a 1982 en Puebla. En sus últimos años de la universidad, Patricia, una compañera de la escuela la invitó a incorporarse como

13 <https://humboldt.edu.mx/nosotros/>

organizadora regional en el Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF). Ahí fue donde se encontró con Daniel –su esposo y también entrevistado en esta investigación–. Su compañera Patricia C. trabajaba en el Proyecto de Animación y Desarrollo Asociación Civil (PRADE), en la sierra norte de Puebla, con la comunidad náhuat de San Miguel Tzinacapan, una de las ocho juntas auxiliares de Cuetzalan.

Para 1981, ese proyecto era una iniciativa referente por la sinergia entre una organización no gubernamental y otras instituciones de educación superior jesuitas e instancias educativas gubernamentales. Fue un proyecto reconocido durante los años setenta por sus experiencias de investigación participativa y por conformar una relación de horizontalidad entre las y los profesionales-foráneos y las personas campesinas de las comunidades de San Miguel Tzinacapan, así como por:

elaborar formas creativas de bienestar sencillo para todos, a contracorriente del binomio abundancia–miseria que denigra a nuestro país; establecer un diálogo intercultural que favoreciera la dinamización de la cultura india y una coalición de culturas que contrarrestara el racismo y la discriminación ancestral; y buscar maneras de enfrentar el deterioro ambiental (Almeida y Sánchez, 2009, p.2).

Después de la constitución del INEA, Sara y Daniel trabajaron en los mismos municipios poblanos. Hubo un periodo de “desconcentración” en Puebla y en la Ciudad de México que provocó que varios estudiantes y profesionistas se quisieran ir Cuetzalan. En el PRADE se llevó a cabo una interacción cotidiana y trabajo conjunto entre miembros de la comunidad y “un grupo de mestizos urbanos” (Sánchez y Almeida, 2009, p. 2)

uuh, ese es el de los primeros proyectos, bueno es un decir... de María Eugenia Sánchez Díaz de Rivera [y Eduardo Almeida], de la Ibero. Este es de los primeros proyectos en México de Desarrollo Comunitario, de inserción, ahí en Cuetzalan, en una Comunidad, San Miguel Tzinacapan (...) hacen educación bilingüe y desde kínder Montessori, pero náhuatl, y telesecundaria. (...) recuperación cultural y recuperación también de medicina tradicional. Mucha recuperación... Todos nos queríamos ir para allá (SSM-AMZ, párrs. 124-126).

El PRADE es un referente de formación profesional más consciente adaptada al contexto intercultural; es un proyecto que permite reflexionar sobre la interculturalidad en una realidad asimétrica, con la acción de profesionistas para la promoción de la justicia y la solidaridad. Surgió con la llegada de seis jóvenes mujeres laicas, procedentes de diferentes regiones de Puebla, a Tzinacapan en 1973; “varias de ellas militantes en el seno de actividades católicas” (Sánchez y Almeida, 2005, pp. 9-10). Un segundo grupo de hombres y mujeres llegaron en 1976 y más tarde se integró un grupo de religiosas, como parte del

proceso de “cambio total”, producto de la lucha estudiantil y la Teología de la Liberación de las que ya platicó Valentina: “un periodo dominado por el movimiento y la tragedia de 1968 (...) en ese momento en el que se mezclaban todas las crisis hay espacio para numerosas interpretaciones complementarias y divergentes” (Sánchez y Almeida, 2005, p. 10).

2.2.4.2 Participación juvenil en la Iglesia Protestante: ir y conocer las comunidades

Sara nació y creció en Puebla. Gracias a su testimonio descubrí los diferentes entornos en los que transitó, muy distintos a los que tuvieron los educadores populares de la misma “generación” en el Distrito Federal. Por ejemplo, hizo hincapié en los espacios y organizaciones generadas por la iglesia católica. Sin embargo, en su vida como educadora tuvieron un gran significado las prácticas religiosas de su entorno familiar, de matriz protestante-metodista. La Iglesia protestante acercó a Sara a procesos educativos en los espacios que generaba para los creyentes, le permitió ir a las comunidades, salir de su cotidianidad a “conocer las realidades”; realizaban talleres, escuela dominical, acciones caritativas y deportivas, bazares, etc. La Iglesia fomentaba la formación de espacios de socialización y facilitaba la vinculación entre grupos etarios desde una visión “muy asistencial”, pero:

era salir [a comunidades rurales del estado de Puebla] y desde hacer, este, olimpiadas y cosas con las comunidades ¿no? con pequeñas iglesias, hasta hacer bazares de ropa para... cosas así, muy asistencial, pero muy sensibilizador de la realidad (SSM-AMZ- parr. 88).

Cuando cursaba la preparatoria fue dirigente de “la Liga de Jóvenes”, la agrupación de jóvenes que organizaba la iglesia. En este tipo de espacios reconoce el origen de su interés por la “veta educativa” y donde se apropió de habilidades que considera propias de una organización como cuestiones administrativas y de planificación.

Desde pequeña apoyó a su prima que era educadora en el kínder de la escuela dominical en la iglesia, “era su achichinle”. Era una escuela dominical en la que las y los niños eran separados por edad para tener sus clases. Por los referentes que menciona, daban cuenta de ser un espacio extraescolar pero muy escolarizado. No mencionó nada sobre los contenidos, pero sí recalcó que ese espacio dominical estaba organizado por grados, edades, clases, maestras, como una escuela formal, pero que culminaba la jornada con un culto para

toda la familia. Ahí conoció la forma de estructurar dinámicas participativas y grupales. Fue un entrenamiento acompañado por una institución religiosa para el trabajo educativo, los talleres y el kínder, un proceso de preparación al igual que los domingos de culto. Este fue un acercamiento al trabajo colectivo, organizado y cotidiano:

Yo reconozco una veta educativa en términos de trabajar con grupos de las dinámicas en la iglesia, porque las primeras dinámicas participativas que yo conocí fueron en la iglesia ¿no? daba unos talleres, cosas de relaciones humanas y no sé qué, (...) ahí también era hacer planes de trabajo, organizar campamentos, organizar convenciones, organizar cualquier cosa... hasta los domingos del culto del día ¿no? pararte frente al grupo, hacer cosas (...) hay desde el kínder hasta el sexto de primaria, luego ya pasas como a los intermedios, y todos tienen su clase, hasta los adultos. Después ya viene el culto grande, donde se juntan todos los adultos y hay un culto infantil, donde están todos los niños. (SSM-AMZ, parr. 92).

En su familia eran protestantes “ortodoxos”—los llamó fundamentalistas— y asistían a las actividades organizadas por la iglesia; tenían rutinas religiosas, cumplían con rituales y ceremonias de culto. Su tío era pastor en una iglesia protestante. Pero también tenían concesiones que otras familias practicantes no tenían, en “otras cosas no tanto”. Ella y su hermano estudiaron en colegios laicos; les permitían ir a fiestas y su boda fue ecuménica, — Daniel que es creyente católico—. Les concedían algunas “libertades”, a pesar de que algunas familias de la comunidad de la Iglesia no estuvieran de acuerdo (SSM-AMZ, parr. 102).

Las acciones de la Iglesia se generaban desde una perspectiva “acrítica” y “asistencial” de acuerdo con el relato actual de Sara, quien utilizó estos términos para describir las acciones sin que se percibiera una connotación negativa. Al contrario, las actividades religiosas funcionaban como encuentros útiles y significativos para ella, eran espacios para encontrarse con otras familias protestantes y otras comunidades. La Iglesia organizaba actividades con la finalidad de sensibilizar a los creyentes respecto a la vida de otros contextos, era “asistir” para conocer sobre la vida de las personas pobres. En su entorno sí hubo un grupo de protestantes “más críticos”, quienes estaban etiquetados como comunistas y fueron expulsados de la Liga. Este grupo fue conformado por estudiantes de la Benemérita Universidad y utilizaban consignas que venían del movimiento estudiantil de 1968.

2.2.5 Marlene

Marlene terminó dos licenciaturas: Sociología por la Universidad Autónoma de México-Xochimilco (UAM-X) y, después, Ciencias de la Educación, de la que no dio más información. Tuvo mayor protagonismo su paso por la UAM y la decisión de estudiar una licenciatura al otro lado de la Ciudad de México de donde nació. Trasladarse “al sur” representó una forma “de salir” de su entorno (familia, colonia y escuela) y de aumentar la posibilidad de generar vínculos con jóvenes de intereses y preocupaciones más afines a lo que ella quería. Ella vivía en Ciudad Satélite y justo al otro lado de la Ciudad estaba Xochimilco.

2.2.5.1 El Sur y el Norte de la Ciudad

Salir de Satélite era tomar distancia de sus compañeros de la escuela y de un conjunto de valores y aspiraciones de la gente de su colonia de las que Marlene se quiso alejar. En su relato hace énfasis en lo geográfico de los trayectos entre el Norte y el Sur. Así representaba a dos sujetos sociales, con norte y sur hizo la diferenciación y dio cuenta de una distancia en el “patrón de Ciudad Satélite” vs “los sureños”: de empresarios, religiosos, conservadores, aburridos, con referentes de derecha y la gente del sur, familias de intelectuales, críticos, exiliados, guerrilleros, radicales y pensamiento de izquierda. Explícitamente ella no quiere identificarse con el “patrón” que su familia y su entorno le propusieron; salir de ahí fue una forma de búsqueda por otros valores y capitales culturales alineados a una agenda de izquierda (MRR-AMZ, párrs. 35-36).

Ella misma pertenece a una familia de “clase media conservadora”. Por ejemplo, sus padres no le permitieron ingresar al Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) de la UNAM, porque ahí se formaban guerrilleros y eran jóvenes comunistas, le dijeron claramente: “ahí no vas”. La percepción de su familia como conservadora la hace buscar, informarse y querer salir a otros espacios de libertad. Salir de Satélite era crecer:

eran, son panistas, ya no, ya no son panistas, fueron panistas [risas de ambos]. ehh... conservadores, una clase media conservadora pero no conservadora radical. Ni conservadora religiosa, ni conservadora política. (..) es el patrón específico de Ciudad Satélite. Pero si la idea de que te casas con un ingeniero del TEC, te educas, te compras una casa como la nuestra y tienes hijos. Entonces, no, no quiero eso. Yo quiero otra cosa y entonces este, bueno, la lectura era como fantasear. O sea, encuentras a Radio Educación, o sea te estoy hablando de la prehistoria [risas de ambos]. O sea, encuentro a Radio Educación y ahí es como... sé que hay otro mundo que está en el sur de la ciudad y que hay cosas, que hay guerrillas, que hay procesos sociales. El Movimiento Urbano Popular lo sigo por el diario (MRR-AMZ, párrs. 22-24).

Durante los ochenta, pocos medios de comunicación documentaron los procesos sociales sud y centroamericanos, movimientos estudiantiles, guerrillas y el Movimiento Urbano Popular. Eran problemáticas sociales de casi nulo interés por la televisión abierta o los medios hegemónicos; la radio y la prensa escrita fueron, como en muchos otros casos, los canales de información más nutridos de este tema. Radio Ibero y Radio Educación exploraron formas para interactuar con sus audiencias: los comunicadores recibían llamadas a cabina, hacían convocatorias y concursos, pero también eran espacios que promovían el debate y las historias; en ese momento era una dinámica muy innovadora.

Marlene exploró este mecanismo para enviar textos que ella había escrito y también fue con la que pudo conocer a jóvenes “del sur de la ciudad”, el “otro mundo”:

sí era un mundo de hacer cartas y mandarlas por correo (...) Pero era un poco así. Entonces, contactándote con gente, te contactas con jóvenes de mi edad, estamos hablando de 17 años, todos, todos estudian, estudiantes de bachillerato. Donde vas a ubicar a jóvenes que hacen cosas. Entonces te contactas con gente que hace este... que, empieza a hacer este tipo de alfabetizaciones en el Madrid, o chicas que hacen otro tipo de alfabetizaciones en sus escuelas o gente que está vinculada al arte. Entonces ya voy saliendo [de Satélite] y creciendo. Después de esto, me voy a la universidad (MRR-AMZ, párrs. 30-32).

Salir de Satélite no representó únicamente un cambio de colegio, un nuevo grupo de compañeros o una mudanza, significó la búsqueda de una identidad y espacios de participación (políticos, académicos y religiosos). En definitiva, *salir* representó reflexión e intercambio de experiencias lejanas a su entorno inmediato de la juventud; encontrar nuevos vínculos sociales y simbólicos. En Satélite, Marlene se sentía ajena, no disfrutaba su vida social, el ambiente, la posición política que prevalecía en la colonia, el “patrón” y las expectativas que se tenía la gente del “pequeño L.A.”:

allá era un medio gringo (...) Un coto así de, profesionistas liberales, panistas, ¿no? Anti-priistas, pero panistas con muy poco vínculo con lo social. O muy desde la iglesia y muy desde la limosna y esas cosas. Pero yo de alguna manera, no sé cómo, quizá con la lectura del periódico, te vas enterando. A mí me fascinó la gesta centroamericana, o sea, lo que estaba pasando en El Salvador, lo que estaba pasando en Guatemala. Más chiquita en la primaria, la revolución de Nicaragua fue así de seguirla en el periódico y todo y yo así de ¡wow! (MRR-AMZ, párr. 14).

En alguna ocasión, gracias a la radio, participó en un encuentro con estudiantes del sur de la ciudad; jóvenes de las preparatorias de la UNAM y de colegios privados como el Colegio Madrid, el Instituto Luis Vives, el Colegio Francés y el Centro Universitario México (CUM). La reunión se volvió un espacio abierto y diverso con un tipo de

interacción que llamó “educación de pares”, organizados y articulados a partir de intereses comunes: “políticos y artísticos”. Lo sureño lo interpretó como una referencia a personas con cierto nivel de privilegio, pero en la que destacó su vocación por lo social.

Todos los del radio eran sureños, o sea te estoy hablando de gente de Coyoacán, de gente de la Del Valle, de gente de... de Tacubaya, del Vives, que ahí me entero de los primeros talleres que hacen los del Vives y sus campamentos para trabajar lo... la alfabetización (...) Así de, estos espacios específicos que eran, pues estos locutores formados en la Ibero, que tenían esta mirada de educar a los jóvenes a través de la música y pues tú también decías, ¡ah, yo también quiero decir esto! entonces ya te decían- ah, Fulano... entonces de ahí se hacía una red de- ah, yo quiero conectar a Mengano. Entonces, ya como que te pasaban las direcciones y todos ya teníamos un directorio, y nos medio escribíamos y un día nos juntamos todos aquí muy cerca en Coyoacán, para conocernos, y hay una educación de pares ahí. Yo sí reconozco que mi educación... (...) Y que todos hablábamos de nuestros intereses. El interés común era la música, pero había otros intereses comunes: políticos y artísticos y así. Te vas vinculando y ahí es cuando decido con toda esta alimentación de pares, que no son mis pares de donde... de mi escuela, ni de mis pares de mi colonia, ni de mis pares de mi centro, que es Satélite, yo digo- yo aquí no tengo nada que hacer, yo no me siento, yo no pertenezco aquí, nunca pude ¿no? (parrs. 38-42).

2.2.5.2 El sismo, el MUP y el CRUC: juventud y organización social

La juventud se Marlene se definió por un deseo: encontrar un espacio diferente al de su ambiente, en el que pudiese ser lo que realmente sentía y espera de sí misma. Le interesaron la sociología y filosofía. Pero, era 1985 y sucedió el temblor del 19 de septiembre. El edificio en el que trabajaba su padre se derrumbó, la “ciudad estaba destrozada”. Al día siguiente del sismo se sumó a una brigada de preparación de alimentos, haciendo tortas para los campamentos de damnificados ubicados en la calle de Reforma.

Participó en las brigadas de apoyo a los damnificados en el centro de la ciudad y se acercó a las acciones del Movimiento Urbano Popular, como la Asamblea de Barrios y los trabajos de base realizados en el barrio de Tepito, en la colonia Guerrero. Fue una experiencia impactante que definió una vinculación más cercana con los movimientos populares de la Ciudad.

El MUP contaba con estructura de organización y comunicación, además de “manos, gente para las brigadas de apoyo o en el reparto de víveres a los afectados”. Las brigadas permitieron conocer estrategias y acciones del MUP en el marco de la emergencia, principalmente en Tepito. La gente perdió su vivienda y terrenos, la Ciudad se volvería a configurar después de esta tragedia. No quedaba más que organizarse, generar alternativas, inventarlas y pensar en formas de resistir, de luchar y esperar respuestas.

La experiencia en el sismo, y el fenómeno social que provocó, le brindaron a Marlene los elementos necesarios para elegir su camino: la carrera de sociología, con énfasis en lo educativo. Descartó la pedagogía porque pensaba que era “ser maestra de los maestros” y no le generaba mucho sentido; ponía en un mayor grado de importancia los contenidos “políticos” en su formación

Y eso fue... seguir después las noticias del temblor y el Movimiento Urbano Popular, me hacen decidirme que yo quiero estudiar Sociología, pero quiero hacer algo vinculado con lo educativo (...) estar estudiando para ser profesora de los profesores y en ese momento no le encontraba el sentido político (...) me impresiona el Movimiento Urbano Popular de la Ciudad de México y digo es que algo así me interesa (MRR-AMZ, parr. 54)

Otro elemento importante en su elección fue el sistema modular de la UAM-X, era lo que “venía buscando”. En cambio, la UNAM le pareció “muy, muy, muy marxista” a tal nivel que les restaba creatividad a los estudiantes; Marlene fue de oyente y en su momento habló con el coordinador de la carrera de sociología de la UNAM, pero le pareció “un lugar horroroso” (MRR-AMZ, parr. 40). Prefirió una formación más práctica que el modelo modular le permitía: una educación superior que privilegiara compartir experiencias y saberes desde un formato no tradicional.

Pero en la UAM (...) el sistema modular que es este, estos proyectos educativos que vienen después, pos-68. Así como de... son seminarios, dialogas con otros jóvenes, preparas tus clases, es auto, más autoestudio, el profesor te dirige... entonces entré a una clase y me pareció increíble, me pareció un ambiente increíble, así... como más de lo que yo venía buscando. En ese momento Políticas me pareció muy árido. Me pareció que el enfoque era hacia la Ciencia Política y la Administración Pública, el programa de Sociología, yo no estaba entendiendo nada y el programa- el módulo era de la UAM, entonces me voy a la UAM (MRR-AMZ, parr. 50).

Como estudiante universitaria se ligó al CRUC, un grupo de “entrenamiento” y formación de jóvenes para el “trabajo con las comunidades” desde un enfoque “político-educativo”. Con este grupo trabajó en alfabetización urbana y en misiones en las que organizaron talleres y dinámicas para la reflexión. El CRUC, ligado a la Teología de la Liberación, se organizó bajo el trabajo comunitario en células en colonias populares, el mismo modelo de las CEB. En esta comunidad se encontró con Laura, otra entrevistada para esta investigación, con la que compartió dos años de voluntariado y hasta la fecha guardan un vínculo afectivo.

en el camino me topo con el CRUC, que es el Centro de Reflexión Universitaria para el Compromiso. Ahí me encuentro con gente que venían del Freire [Colegio Activo Freire], del Madrid, del Vives que ya venían con sus prácticas de alfabetización, pero ellos ya, en la

universidad, están desvinculados. (...) en ese momento los egresados de esos bachilleratos quedaron muy formados, con ese si no, digamos, de identitario, digamos, de trabajo comunitario, pero lo que me toca ver en toda mi trayectoria como universitaria con mis pares que vienen de esas escuelas es que rompen con eso, o sea, ellos ya están en la carrera haciendo otras cosas, traen un discurso muy elaborado, una vivencia, pero no. Pero cuando me lo cuentan también me parece fascinante. Entonces me encuentro con unos colegas, voy al CRUC, son los jesuitas, están en la colonia Roma y también son universitarios de muchos espacios (MRR-AMZ, parr. 55).

2.2.6 Daniel

Al inicio de la década de los ochenta, Daniel culminó sus estudios de sociología en la UAM-Iztapalapa. Nació y creció en Atlixco, en el estado de Puebla. Viajó al Distrito Federal para estudiar la licenciatura y posteriormente regresó a su estado natal para trabajar como organizador regional del INEA.

2.2.6.1 La escuela como posibilidad de definirse políticamente

Su compromiso por lo social comenzó en la secundaria. Ingresó a una preparatoria por cooperación, propiedad de un exmilitar cardenista, el Dr. Sánchez Domínguez, quien era director y docente del colegio, un “maestro genial” que “siempre odió que leyéramos manuales que estaban muy de moda en los setenta de cardenismo” y preocupado por que los estudiantes leyeran textos clásicos (DP-AMZ, parr. 297) . Daniel recordó a su maestro de filosofía como “un chingonazo”, Martín Medrano, y que los maestros de matemáticas y física eran excelentes; que el maestro de economía organizaba seminarios sobre El Capital en su casa los domingos y él junto con un grupo de alumnos apoyaron la huelga del Sindicato Único de Trabajadores Electricistas de la República Mexicana (SUTERM) en 1976. Ahí

viene una primera como derrota y líderes vendidos y todo eso, tons digo- no, eso no. Yo creo que lo social estuvo bien, pero me voy a meter a odontología. Me metí primero porque mi papá era mecánico dental, un semestre pasé con ocho las materias, pero todo el mundo decía- ¿qué haces acá, cabrón? ¡salte! tú tienes que estudiar otras cosas-. O sea, o hablaba de otras cosas. Pero tenía mi libro de anatomía, mis cráneos... (DP-AMZ, p. 311).

Estuvo inscrito seis meses en la carrera de Odontología en la BUAP, en la capital de estado. Sin embargo, sus intereses iban por otro lado y sus compañeros reconocían que esa licenciatura no era de su interés, “hablaba de otras cosas”. En la entrevista dijo que, en su paso por la BUAP, era como “andar dizque de guerrillero ahí” (DP-AMZ, parr. 315). Pasó muy poco tiempo en odontología, se dio de baja e hizo el examen de admisión a la Metro

(UAM-I) para la carrera de sociología y lo aprobó. En la UAM vivió un “muy bonito ambiente”, la incorporación de maestros latinoamericanos que vinieron exiliados de Argentina, Uruguay y Brasil, fue algo que marcó su paso por la carrera. Su trabajo fue sobre “sociología del desarrollo de la educación”, temas de migración y empleo, estudió la teoría de la dependencia y a intelectuales weberianos como Luis F. Aguilar. Eran cursos en los que se permitía el contraste y la pluralidad, su profesor Nevia— un argentino exiliado—, propuso lecturas “no marxistas” como Parsons, Merton, Durkheim y Weber.

2.2.6.2 Trabajo en el Estado para transformar la vida de la gente

Al terminar la carrera regresó a Puebla, aplicó para trabajar en el PRONALF y fue aceptado. Empezó como organizador y terminó como jefe de zona en Cuetzalan. En julio de 1981 por decreto presidencial se fundó el INEA y Daniel ingresó a la capacitación para convertirse en organizador. Con los distintos encuentros entre capacitadores se dio cuenta de la diversidad de perfiles que componían el nuevo instituto: eran personas que poseían experiencias y circunstancias muy diferentes. Hubo profesionistas de distintas disciplinas, personas de organizaciones sociales que hacían trabajo de base (urbana y rural), pero también gente de las comunidades y municipios, se conformaron equipos plurales que trabajaron por todo el estado de Puebla. El INEA fue una opción laboral atractiva para él. Los responsables y directivos se dieron cuenta de que “tenía choro” y eso le ayudó a ser coordinador de capacitadores.

El INEA fue producto de discusiones de años anteriores, sobre todo de los años sesenta y setenta. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) incentivó experiencias de promoción popular y EA en los países subdesarrollados. Este organismo promovió la perspectiva de “aprender a aprender” y “aprender a ser” incentivando la educación extraescolar en un contexto de “educación permanente”. En México esto se materializó con la Ley Nacional de Educación de Adultos en 1975, “una educación extraescolar que se basa en el autodidactismo y en la solidaridad social” (DOF, 1975):

A partir de esa ley, los jóvenes y adultos harían su recorrido formativo, con el apoyo de materiales didácticos y asesores, “guías” y voluntarios. Los educandos estudiarían en casa y podrían solucionar sus dudas en círculos de estudio, organizados por el Estado o por los mismos asesores (Larentes, 2018, p. 180).

El Estado mexicano realizó un esfuerzo significativo en los años setenta para afrontar el problema del analfabetismo y la educación básica para las personas adultas en situación de rezago educativo. En 1976, el 74% del total de la población mayor de 15 años era potencial demandante de los servicios de EA. En abril de 1981 se crea el PRONALF que planeó alfabetizar cerca de 350 000 personas e ir aumentando este número año con año. El 31 de agosto de ese año se fundó el INEA; la atención a educación de adultos se realizaba por distintos canales, modalidades e instituciones.

Diversas agencias gubernamentales vinculadas a la problemática agrícola, por ejemplo, realizaban tareas de alfabetización, capacitación campesina o ambas. Sería difícil trazar un mapa exhaustivo de las instituciones gubernamentales, que de una forma u otra intervenían o intervienen en la educación para adultos; ni que decir de las instituciones no gubernamentales que lo hacen (Torres, 2017, p. 180).

El INEA se fundó como una institución federal descentralizada con el objetivo de construir una política pública permanente de EA en México y consolidarse como el responsable de “abatir el rezago educativo”. El Instituto produjo materiales pedagógicos y su trabajo se centró en fortalecer la oferta educativa para adultos a partir de la relación con el autodidactismo y la solidaridad social.

En un contexto de intensa relación entre las políticas domésticas y las orientaciones provenientes de organismos internacionales, hubo una fuerte influencia de la EP entre los participantes del INEA y se generó un clima de transformación dentro de la institución pública. Se dio eso que a Monsiváis llenaba de esperanza en 1984: el compromiso de las y los profesionistas en el trabajo de base (Anaya, 2020, p. 10), en palabras de Daniel:

para transformar y entonces que había un lenguaje común, que había prácticas que eran innovadoras, que la gente quería hacer cosas, que la gente quería realmente no ser una burocracia, sino realmente transformar la vida de la gente, y ahí encontramos mucha gente muy comprometida, entonces decías: -no pues esto como que si se acerca a lo que íbamos queriendo ¿no? (DP-AMZ, parr. 383).

Daniel terminó como jefe de la zona nueve, en Cuetzalan, que abarcaba 24 municipios de la Sierra Norte de Puebla agrupados en cinco microrregiones. En la zona nueve “había unos [municipios] que solamente accedías en avioneta, no había de otra” (DP-AMZ, parr. 390) y hubo otros municipios que estaban controlados por organizaciones campesinas corporativizadas como Antorcha Campesina, que presionaron al INEA para

recibir servicios. En algún momento, “cooptaban alfabetizadores” y controlaban sus salarios (DP-AMZ, parr. 405).

Sin embargo, Daniel recuerda haber formado parte de un grupo “alegre” y con una “competencia sana” entre ellos, “con sus falsas disyuntivas” con los de matriz cristiana y las discusiones sobre las “motivaciones para el trabajo popular”:

muy fraterno, o sea no era burocrático, de golpeteo y todo... Botas Crucero, mezclilla, mochilas, o sea morrales, guitarras, ciertos códigos de no abuso entre con los compañeros, o sea, no había perspectiva de género, aunque había un sector feminista, pero sí como ciertos códigos (DP-AMZ, parr. 427).

Para los capacitadores de *fuera*, las explicaciones sobre su participación tenían un contenido de carácter político o religioso, donde era central la opción por asistir o trabajar con sectores populares. Entre el grupo de capacitadores del país estaba un argentino llamado Félix Chaparro, a quien conoció en encuentros nacionales y cursos de formación para los coordinadores. Chaparro fue quien propuso la primera adaptación de la lista de palabras del método de alfabetización (Palabra Generadora), basado en la propuesta de Freire. En ese grupo también estaba David Bermúdez, quien buscó acercar el método de alfabetización a pueblos indígenas a través de su lengua, él aprendió totonaco e hizo una propuesta para el INEA en esa lengua que tuvo resonancia. En la región donde trabajó Daniel hubo alfabetización en náhuatl y en totonaco, a propuesta de David.

2.2.7 Sylvia

La entrevista con Sylvia se llevó a cabo en un periodo acotado por los compromisos de su agenda, por lo que concentró su relato en su trabajo de investigación-acción “Proyecto Guerrero”, su única experiencia de EP y que desarrolló en el Centro de Estudios Educativos (CEE) cuando formaba parte del equipo de investigadores.

Su acercamiento a la EP sucedió en la licenciatura de dos maneras: por un lado, a partir de algunas asignaturas, intereses de profesores y los contenidos de la carrera; por el otro, gracias a su incorporación a la investigación en el CEE por invitación de un maestro de la universidad.

2.2.7.1 El movimiento estudiantil para la transformación social

El Movimiento Estudiantil de 1968 fue muy importante para su vida universitaria: en instituciones jesuitas como la Ibero y el CEE se construyeron interpretaciones sobre el

papel de la escuela y la educación superior en la sociedad en el contexto de la lucha estudiantil, se reformaron planes de estudio, se promovieron temas desde prácticas de la Teología de la Liberación, se retomaron elementos la pedagogía ignaciana y su discusión en torno a la inculturación. En 1973 “llegó” la literatura de Freire al CEE, lo cual favoreció la incorporación de temas como la “conciencia de la explotación y del empoderamiento” (SS-AMZ, parr. 92), en un contexto en que los jesuitas “asumen como propia” la opción preferencial por los pobres y la ruptura de símbolos litúrgicos propuestos en el Concilio Vaticano II y en la Conferencia Episcopal Latinoamericana en Medellín (CELAM).

La Ibero participó en distintas fases del movimiento del 68, Sylvia fue parte de un grupo de estudiantes que tuvo una intensa participación en el conflicto. Se hizo una sinergia entre estudiantes y maestros al respecto, e incluso hubo pronunciamientos institucionales mientras el Dr. Ernesto Meneses ocupó el cargo de rector. El 2 de octubre Sylvia no asistió a la Plaza de las Tres Culturas, “con toda seguridad” ella hubiera estado ahí, pero esos días había salido de viaje. Formó parte del grupo informal de estudiantes y profesores de “*Antropolisoc*, que era antropología, sociales y políticas”, que tuvo representación en el CNH desde su constitución el 8 de agosto de 1968.

Una semana después de que se constituyera el CNH, el 15 de agosto de 1968, alumnos y profesores de *Antropolisoc* retomaron el pliego petitorio desplegado por el Consejo en solidaridad con compañeros universitarios de otras instituciones (UNAM y IPN). Este grupo estaba enfocado en generar “esfuerzos para convertir la presente crisis en un proceso permanente que secunde los esfuerzos de transformación social”. En el desplegado exigieron la solución urgente de la “situación nacional” por medio de un pliego petitorio de seis puntos firmado por la “Asamblea de estudiantes y maestros de las carreras de Ciencias Políticas, Sociología y Antropología Social de la Universidad Iberoamericana” y publicado en medios de circulación nacional:

1. Libertad de los presos políticos, 2. Pago de indemnizaciones a los familiares de los muertos y a los heridos víctimas de la agresión, 3. Deslindamiento de responsabilidades por la represión arbitraria y brutal de que fueron víctimas estudiantes y ciudadanos, y por los daños causados a la ciudadanía, 4. Investigación, enjuiciamiento y en su caso destitución y condenación de las autoridades y ciudadanos culpablemente involucrados en estos hechos, 5. Reestructuración y reeducación cívica de los cuerpos policiacos para que efectivamente garanticen los derechos ciudadanos, y 6. Derogación a través de los órganos legislativos adecuados de los artículos 145 y 145 bis del Código Penal Federal para evitar que sirvan como instrumento jurídico de la opresión (Desplegado de la Universidad Iberoamericana publicado el 15 de agosto de 1968 en el diario Excelsior en Vergara, 2018, p. 38).

Tras lo sucedido en la Plaza de las Tres Culturas, alumnos y profesores de la UIA manifestaron su inconformidad y se declararon en huelga, al igual que el Colegio de México. La movilización en la Ibero, de algún modo, mandaba un mensaje potente como estudiantes de “elite” de la sociedad mexicana en un contexto de represión estudiantil.

2.2.7.2 Escuela para el desarrollo comunitario

Sobre su trayectoria en la carrera, Sylvia se detuvo en dos profesores que se convirtieron en un referente muy importante para ella: J. J. Landrot, un profesor polaco, funcionario de las Naciones Unidas; y Carlos Muñoz Izquierdo, catedrático mexicano e investigador fundador del CEE. Landrot fue encargado del curso de Desarrollo de la Comunidad, Sylvia lo recuerda como el “patriarca del desarrollo”.

En ese curso revisó “lo más avanzado en ese momento de cómo hacer participar a la comunidad en su propio proceso de desarrollo” (SS-AMZ, parr. 2). Landrot abogaba por una ruptura con la promoción del desarrollo de tipo *asistencial* para las comunidades, entendida como una acción de “llevarles el desarrollo”, mientras que planteaba todo un “movimiento de decir no, la comunidad tiene que participar” (SS-AMZ, parr. 2). Más allá de la clase, este tipo de asignaturas develan cierta apertura y vanguardia en la selección de contenidos y un interesante alcance en el reclutamiento de profesores invitados.

Por otro lado, Muñoz Izquierdo fue fundamental para que Sylvia se vinculara a un centro de investigación de forma progresiva. Inició como asistente de investigación en 1970 y posteriormente fue directora Académica del CEE de 1984 a 1994. En el tercer año de la carrera fue alumna de Carlos Muñoz Izquierdo, que simultáneamente era investigador en el CEE y en ese momento estaban haciendo un análisis de la reforma educativa propuesta por Luis Echeverría.¹⁴ El ejecutivo buscaba una reforma que permitiera diferenciarse del régimen anterior ante la desconfianza de la sociedad mexicana por lo sucedido en el 68. En ese sentido Echeverría perfiló una política basada en “la reconciliación”, una política

14 Algunos de los materiales que publicó el CEE pocos años después de que Sylvia los conoció: Muñoz Izquierdo, Carlos (1973) “Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y factores que lo han determinado”, Revista del Centro de Estudios Educativos, III, 3, pp. 11-46. Centro de Estudios Educativos (1972) “Juicio Crítico de la obra educativa presentada en el 2º Informe de gobierno del Lic. Luis Echeverría”, Revista del Centro de Estudios Educativos II, 2, pp. 103-111

educativa “democrática”, fuertemente nacionalista, con énfasis en la “apertura”, con la prioridad puesta en ofrecer oportunidades a todos por igual y como un elemento dinámico para las clases desprotegidas, clases bajas y también medias (Latapí, 1980, p. 61).

En 1970, Sylvia fue contratada como asistente de investigación por invitación de Carlos Muñoz y aprobación de Pablo Latapí. Con el tiempo, Pablo y Sylvia serían muy cercanos en términos académicos y en términos afectivos. Sylvia lo considera su “mentor” y uno de sus principales referentes en los debates sobre inserción comunitaria y educación en sectores populares. Pablo, Freire y Méndez Arceo, en ese orden, son intelectuales o dirigentes que marcaron la forma en que participó de la EP y la investigación.

Una vez dentro del CEE, recién egresada de la universidad, su primera encomienda fue responsabilizarse de un proyecto de investigación en la Sierra Tarahumara (Sckmelkes, 1972; Schmelkes 1973): una evaluación de una escuela radiofónica para niños que formaba parte del proyecto educativo jesuita iniciada en 1954¹⁵.

A mí me tocó hacer el estudio de una evaluación de una de las escuelas radiofónicas de la Tarahumara, que eran escuelas para niños ¿no? o sea, a través del radio y todo pero era para niños ahí en la Tarahumara que fueron, empezaron en 1954 cuando no había escuelas y era la manera de llegar a comunidades sumamente dispersas utilizando personal local, digamos ¿no? que se le capacitaba que tenía hasta tercero, cuarto de primaria y ellos eran los monitores de las escuelas que llegaban más o menos a cuarto de primaria y después los niños se tenían que salir, entonces yo hice esa evaluación y en esa evaluación descubrí dos cosas, una fue eso, que era una escuela que estaba descremando a la comunidad, porque los alumnos mejores digamos tenían que salir de la comunidad para seguir estudiando y, segundo, que a lo largo de los años, a mí me tocó estudiarlo cuando en su punto máximo, cuando fueron 48 escuelas, un proyecto educativo destinado a indígenas, había sido como copado por los “chaboches” digamos ¿no? o sea, que la mayor parte de las escuelas eran para blancos, no eran para mestizos, entonces se había perdido la pertinencia cultural, la pertinencia lingüística y entonces, era de los jesuitas, y a los jesuitas eso les cayó como patada al hígado y dijeron entonces vamos a cerrar y entonces yo dije ok, yo creo que ahora sí toca cerrarnos porque además ya en todos los lugares ya hay escuelas, o sea, ustedes cuando empezaron no hay escuela pero ahorita ya hay escuelas, pero hay que pensar en otro proyecto, donde se pueda aprovechar la radio y pensé en un proyecto de educación de adultos. Te estoy hablando, eso ya fue, digamos el estudio fue en 70, pero ya cuando estábamos hablando en que transformábamos eso, fue en 73 cuando llega Freire, digamos ¿no? las primeras lecturas de Freire llegaron más o menos en ese año (SS-AMZ, parr. 2).

Posteriormente, de 1979 a 1982, trabajó en el “Proyecto Guerrero”, una iniciativa basada en la inserción comunitaria para implementar la metodología de investigación

15 Durante sus primeros años en el CEE, Schmelkes publicó en el año de 1972 dos artículos en la Revista del Centro de Estudios Educativos: “Estudio de Evaluación Aproximativa de las Escuelas Radiofónicas de la Tarahumara (México)” y en 1973 “Seminario sobre Freire y su adaptación al Proyecto de Tarahumara”,

acción participativa. La finalidad era reconocer los problemas de la comunidad con la escuela a partir de la participación de los padres y madres de la escuela.

En un artículo publicado por Sylvia en la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos en 1988, recupera la historia de la investigación que realizó el CEE sobre la educación en el medio rural. Destacó que para finales de los años setenta, el CEE se planteaba “la necesidad de iniciar procesos de intervención directa sobre la realidad que nos permitieran comprender, de otra manera, el papel que juega la educación en procesos de transformación en medios campesinos” (Schmelkes, 1988, p. 48). El CEE fue uno de los primeros centros en desarrollar proyectos de educación y organización campesina. La propuesta de un modelo reconstruccionista concibe a la educación “como un medio para reconstruir la cultura a partir de su capacidad para atacar de fondo el problema valoral” (Schmelkes, 1988, p. 44)

El perfil educativo del CEE retomó algunos de los planteamientos de Paulo Freire con el objetivo de lograr, a niveles limitados y necesariamente micro-sociales, la equitativa distribución de oportunidades educativas, la creación y transmisión de conocimientos funcionales para el trabajo, la capacitación para la participación en los procesos de toma de decisiones que afectan a cada individuo y la capacitación para la acción transformadora de las estructuras que mantienen al individuo en una situación de opresión y explotación (Schmelkes, 1988, 44).

En el CEE, el trabajo de Freire era leído sistemáticamente. De hecho, ella le presentó los primeros textos del pedagogo brasileño a Latapí en el año 73. Algunas ideas de Freire fueron incorporadas al trabajo de investigación, ahí el Centro redefinió sus estrategias y conceptos teóricos para “llegar a construir nuevos conocimientos sobre la realidad” (Martínez, 1979, p. 114). Constituyó un método de investigación “heurístico”, cuya finalidad era encontrar

su validez en el estudio directo de esas personas, y que llegue a ser suficientemente profundo como para develar sus procesos internos: cómo perciben la información que el medio ambiente físico y social les ofrece; cómo procesan esa información; cómo adquieren valores y llegan a una actuación determinada (Martínez, 1979, p. 114).

2.2.8 Malú

Malú ingresó a la carrera en Psicología en la UNAM en 1971 y simultáneamente se involucró con una *organización* del MUP, con la resistencia inquilinaria de la Unión Popular Martín Carrera. Después de la licenciatura estudió una especialización en la misma institución (UNAM), en Formación Docente e Investigación Educativa, cuyo director fue

Cayetano de Lella –educador argentino que vino a México en 1976 en el marco de la dictadura militar de Videla – quien formó parte de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción (CREAR), la campaña de alfabetización de adultos que coordinó Jorge Cavodeassi. Posteriormente estudió en la recién creada especialidad en Formación de Formadores en la UPN, donde después hizo la maestría en Educación de Adultos. Además, al momento de la entrevista estaba haciendo la tesis de un doctorado en Pedagogía Crítica y Educación Popular en el Instituto McLaren. En nuestra conversación, Malú se centró en su rol de estudiante porque lo sigue siendo, es alguien que desde la academia ha creado un cuerpo teórico más robusto y coherente con lo que entiende como EP. Muestra insistentemente su gusto por “ir a la escuela”, su vínculo con el mundo académico favorecido, principalmente, por la relación que construyó con De Lella.

2.2.8.1 La EP es un trabajo en RED

Malú nació en la Ciudad de México y se siente orgullosamente “chilanga”. Durante su infancia vivió en la colonia Portales en la delegación Benito Juárez, cerca de donde tuvo lugar su primera experiencia de EP al terminar la preparatoria. Esta experiencia fue organizada por los curas del Espíritu Santo, del convento El Altílo, en la delegación Coyoacán, era un proyecto de alfabetización dirigido a un grupo de adultos en San Miguel Meyehualco, “una ciudad perdida muy grande”, una antigua vecindad en la que habitaban muchas familias en la delegación Benito Juárez en el Distrito Federal, que “daba a la calle que está el parque de Los Venados” (MV-AMZ, parr. 14). Ahí tuvo un acercamiento significativo de trabajo directo con gente en condiciones de pobreza y en situaciones laborales precarias (explotación, prostitución infantil, falta de servicios básicos).

Durante este proyecto empezó a discutir los planteamientos de Paulo Freire y una propuesta metodológica para el trabajo de alfabetización de personas adultas. En ese momento conseguía los libros de Freire en portugués porque aún no estaban publicados en México, en sus reuniones organizativas los reproducían de forma manual, por medio del estencil, para conocer nuevas herramientas para la alfabetización.

todavía no estaban los libros de Freire publicados, este yo tendré que ver porqué, o sea, los primeros de Freire yo no sé cuándo salieron, pero nos mandaban fotocopias en portugués de lo de Paulo Freire, no sé quién, no me preguntes quién me los daba, quién los traducía, pero lo que si me acuerdo era meterlos al estencil ahí que le dábamos ¿no? y que todos nos llevamos siempre tinta y bueno así empezamos a alfabetizar (MV-AMZ, parr. 18).

Este proyecto fue dado por terminado por cuestiones políticas, por un misterioso “pitazo de gobernación” a los pocos meses de iniciado.

Estudió en la secundaria y la preparatoria en el Colegio Simón Bolívar, escuela fundada en 1943 como anexo al colegio de varones por las Hermanas Franciscanas de la Inmaculada Concepción. Su experiencia no fue buena, en el colegio vivió “un nivel de violencia terrible” y recuerda tener una sensación de urgencia por ir a la universidad; lo cuenta de la siguiente forma:

sí hice mis manifestaciones en la escuela de monjas (...) salí como de voy me a la UNAM, o sea voy me a otro coso ¿no? Es que la verdad es que sí disfruté muchísimo la UNAM en ese tiempo, muchísimo, fue como para mí otro mundo, otra cosa, entonces fue como respirar e irme y nunca más las monjas ni nada que ver con eso, pero te digo que fue una experiencia fuerte, linda, dura pues. [Ya en la UNAM] Me ligué con una gente del Centro de Estudios Educativos (MV-AMZ, párrs. 30-34).

Pocos meses antes a ingresar a la Facultad de Psicología sucedió “El Halconazo” – una manifestación de estudiantes en favor de la apertura democrática y en solidaridad con los estudiantes de Nuevo León, en el estado de Monterrey, fue violentamente reprimida por un grupo de élite del Ejército conocido como Los Halcones–. En el suceso hubo muertos, la policía no intervino y el presidente en turno se deslindó de lo sucedido. La Universidad Nacional se fue a huelga y no hubo clases por aproximadamente nueve meses.

2.2.8.2 La EP es trabajo colectivo: inserción, investigación y acción

Con la universidad en huelga tuvo el tiempo suficiente para buscar espacios de participación, además de que el proyecto de alfabetización fue clausurado, inmediatamente se vinculó con otros curas interesados en el trabajo popular y que estaban involucrados en el proceso de organización inquilinaria que surgió en Martín Carrera. Este vínculo fue establecido entre la gente de la jerarquía, los curas del Attillo (al sur de la Ciudad) y la parroquia de Nuestra Señora del Refugio (Maristas) en la colonia popular Martín Carrera.

Los primeros momentos de organización tuvieron sus orígenes en el trabajo de laicos ligados al Secretariado Social Diocesano por el año de 1968, por lo que se consiguieron espacios para reuniones y bodegas en las instalaciones de la parroquia. Para cuando Malú llegó a inicios de los setenta ya se había generado un trabajo conjunto con los padres de la parroquia y, en 1974, la organización vecinal, con apoyo de la parroquia más

cercana a las acciones políticas y organizativas del movimiento, fundaron *La Unión de Vecinos de Martín Carrera* con el objetivo de frenar los desalojos y luchar por la seguridad laboral y la vivienda.

Malú invitó a compañeras de la Facultad de Psicología a colaborar con el movimiento de Martín Carrera, con ellas formó un Kínder (también utiliza el término “jardín de niños”) para las familias que formaban parte de la organización popular. La influencia que van teniendo los participantes en sus círculos sociales es importante una vez que se conectan en redes de EP.

La participación de la gente dividía el día en dos: por la mañana había puros “chavos y chavas” que trabajaban en el jardín de niños, y por la tarde se incorporaban a la “grilla” las personas adultas que regresaban de su horario laboral; realizaban actividades para decidir y discutir asuntos del movimiento urbano, las huelgas y los sindicatos independientes o con seminarios de discusión, reflexión y debate de problemáticas afines al movimiento, por ejemplo un seminario sobre Freire que Malú organizó, u otro sobre El Capital.

Las asambleas llegaban a terminar a altas horas de la noche y como no había acceso al metro a veces se quedaba a dormir en casa de algunas compañeras o compañeros para no hacer un trayecto nocturno. Más adelante se mudó definitivamente a Martín Carrera porque estuvo trabajando con obreros del sindicato independiente de la fábrica “Vidrio Plano” y ella tenía que ajustarse a sus horarios:

me fui a vivir a Martín Carrera como parte de la inserción como diría Fals Borda, entonces me fui a vivir a Martín Carrera y desde ahí, por ejemplo, yo daba clases a obreros de “Vidrio Plano” que era una fábrica en donde tenían su Sindicato Independiente, entonces yo iba con el turno que ellos, ellos salían a las seis de la mañana y yo tenía que estar en el Sindicato que estaba muy cerca de la fábrica, en el local Sindical y desde ahí trabajaba con ellos dos, tres horas o dos horas y entonces cuando me tocaba en la mañana me los regresaba yo en mi “Vochito” todos dormidos, pero después me tocaba a las once o me tocaba a las tres, yo corría los turnos del trabajo que ellos tenían (MV-AMZ, parr. 93)

La UNAM fue un nodo importante en la red que tejió Malú en sus años como estudiante. Por un lado, venía haciendo un trabajo político de base en La Unión en una colonia popular, que inclusive buscó fortalecer a partir de la colaboración de estudiantes en la organización popular; por otro, más adelante, inició su trayectoria académica al estudiar una especialidad con Cayetano de Lella, quien marcó un referente sobre cómo entender el trabajo docente y la “escuela”; otro rasgo importante fue que el modelo educativo de la

UNAM le permitió organizar sus horarios y clases de modo que pudo involucrarse en procesos sociales de forma simultánea; además, durante la licenciatura pudo vincularse por medio de compañeras de la escuela con organizaciones civiles: CEE y Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER).

Por la relación existente entre gobierno y organizaciones civiles hubo proyectos conjuntos y esa vinculación le permitió trabajar (y estudiar simultáneamente) en instituciones del Estado, como el Centro de Estudios Medios y Procedimientos Avanzados en la Educación (CEMPAE), “el antecedente del INEA”.

2.2.9 Laura

Por último, tenemos a Laura, quien estudió la licenciatura en Comunicación por la UIA. Los testimonios de Laura, junto con los de Marlene, muestran las trayectorias de las entrevistadas más jóvenes en el archivo oral de la investigación. Ellas comenzaron la universidad más tarde respecto a la del resto de los participantes y durante la década de los ochenta seguían estudiando; pero sus testimonios dan cuenta de cómo se incluía a las más jóvenes en espacios de participación a lo largo de este periodo y por qué encontraron oportunidades de unirse a la EP.

Laura tuvo una formación escolar en instituciones privadas jesuitas, “con los jesuas”, como ella les llama. Hizo la primaria, secundaria y una parte de la preparatoria en el Instituto Oriente en Puebla y la carrera en la UIA, todos proyectos educativos de la Compañía de Jesús. Nació en Monterrey porque su padre obtuvo un trabajo como contador de la empresa Hysla en la sucursal de Nuevo León. A los pocos años, su padre fue reubicado a Puebla a una “empresa hermana” de Hysla. Mientras tanto, su madre hizo la preparatoria en la escuela de adultos del Instituto Oriente– en el que más tarde estudiaron Laura y sus hermanas–, y se tituló como pedagoga en la UDLAP y trabajó como docente en la misma institución. A mediados de los setenta, cuando Laura cumplió 9 años, su familia viajó a Grenouille, en Francia. Estuvieron tres años ahí porque su papá fue aceptado en un doctorado con beca y su madre realizó estudios en Educación de Adultos en ese país. El ingreso familiar era insuficiente y eso causó algunas escenas desagradables en la familia, “la vida fue difícil allá”, la beca estaba calculada para una familia de cuatro personas y en su caso eran cinco.

2.2.9.1 Educación jesuita y la posibilidad de cuestionar

En Francia vivió momentos complicados en la vida social, experimentó “racismo y exclusión” por parte de compañeros y personas europeas, una experiencia que considera que marcó su viaje y fue clave en su trayectoria como educadora popular. Con todo, recordó momentos y situaciones que fueron “maravillosas”, por ejemplo, el ambiente escolar y la vida cotidiana en ese país le permitió conocer y entender el idioma. Hoy en día, no solamente es facilitadora del INEA, sino que también da clases particulares de francés.

Cuando la familia regresó a México, Laura volvió al Instituto Oriente, para terminar la Secundaria y el cursar el sólo primer año de preparatoria: Su padre la retiró del colegio porque terminó con muchas materias reprobadas –lo que realmente gustaba a Laura era ir a las misiones jesuitas y estudiaba con empeño solamente “lo que quería”–. Terminó la prepa el Colegio Americano. Durante el año que no estudió, trabajó en Misiones y proyectos de La Compañía en Puebla, estuvo ahí un periodo hasta que gente de la Compañía le sugirió que mejor continuara sus estudios.

El Colegio Americano de Puebla no es una institución jesuita, pero, según Laura, mantenían la misma “metodología”, en la que lo más importante eran las posibilidades que estudiar en un entorno “no dictatorial”, con la apertura para dialogar con maestros y el director. El americano le ofreció un modelo que fortaleció su “espíritu crítico”. Durante la preparatoria (la segunda mitad de los ochenta) explica que se apropió de una actitud “cuestionadora” con intención de “transformar el entorno social”. Además, fue el periodo en que conoció la EP y la Teología de la Liberación a través de las misiones (a las que siguió asistiendo aun cuando se cambió de escuela) y de la cercanía entre compañeros para organizar proyectos, y la apertura de los maestros jesuitas en su entorno. Como estudiante de preparatoria tuvo las condiciones para encontrar espacios en los cuales “aportar y construir” procesos de “transformación”.

Además de las misiones, un espacio importante fue un grupo formado con estudiantes de la escuela a iniciativa de un compañero llamado Álvaro Salgado, independientemente de la administración del colegio. Álvaro era un joven “proactivo y crítico (...) muy clavado (...) pero además era muy líder” (LW-AMZ, parr. 82), el grupo se llamó “Todos unidos con Cristo”. Lo define como un “rollo jesuita” en el que se genera un

espacio de socialización de jóvenes donde la actividad principal era la organización de “retiros” y realizar “ejercicios espirituales” colectivos, en donde la palabra de Dios se interpretaba distinto a la Iglesia tradicional: “que tú escuches en ti lo que Dios quiere para ti, nadie te lo puede decir, por eso son tan criticados en la Iglesia” (LW-AMZ, parr. 84). Con este tipo de interpretaciones se “rompe” con la estructura de la jerarquía desde una “visión crítica” de lo social y el autorreconocimiento como actor con “posibilidad de transformar la realidad”: “la onda de cuestionar lo social, de saber que es posible transformarlo y de querer estar en los lugares donde eso pasara” (LW-AMZ, parr. 84). Eran prácticas donde no se requiere una institución que vincule a cada uno con Dios, por tanto, eran otra forma de confrontar a la Iglesia y la historia de la Iglesia católica:

una maravilla, hazlo, es estar en silencio una semana, claro que tienes a tu guía con el que hablas un ratito, una hora, pero el resto del tiempo es escucharte, porque pus es el rollo de los jesuitas, que tú escuches en ti lo que Dios quiere para ti, nadie te lo puede decir, por eso son tan criticados en la Iglesia, sí, porque rompen toda la estructura, o sea en realidad el poder lo tienes tú, nadie más. Entonces esos eran los retiros, claro que tenían una visión crítica. Entonces, de ahí me quedó a mí como la onda de ... cuestionar lo social de saber que era posible transformarlo ¿no? y de querer estar en los lugares donde eso pasara y de ahí ver dónde yo podía aportar más, o qué es lo que yo podía aportar para eso ¿no? y con quién y cómo y así (...) Entonces de ahí yo empecé a escuchar este asunto de la educación popular y de la Teología de la liberación, pero pus estaba muy chavita ¿no? como que sí, pero no y tenía muchas broncas en mi casa, o sea, estaba como un poco inconsciente, entonces como que me quedaron ahí cositas, pero no es que lo haya podido integrar en algo que después ya se fue aterrizando. Pero sí, lo que yo escuché y lo que me dieron, así como información, los retiros que yo hice, como que quedaron por ahí. Había chicos, yo siento ahora que lo veo así, que están como más estructurados ¿no? más así y que pudieron hacer más cosas con eso en ese momento, yo no, como que yo andaba en unos rollos ahí todavía, sí, muy complicado, mi familia, cosas que yo no había resuelto en ese momento (LW-AMZ, parrs. 84-86).

Al terminar la educación media superior en Puebla, Laura se mudó al Distrito Federal para estudiar la licenciatura en Comunicación en la UIA. Se instaló en una “casa de asistencia” cerca de la escuela, ese año su padre también se mudó a la capital, pero vivían lejos uno del otro. Laura eligió la licenciatura en comunicación porque buscaba una carrera del área de humanidades con énfasis en lo social. La elección fue difícil, debido a que estaba condicionada por lo que su padre le permitía o no estudiar, sabía que no tendría autorización de estudiar cualquier carrera del área de humanidades, que eran las más afines a sus intereses. Encontró una posibilidad en la licenciatura de comunicación porque la consideraba como un campo en el que confluían sus áreas de interés (sociología, trabajo

social, antropología, historia y psicología) y también porque su padre imaginó que Laura se formaba para trabajar en la televisión privada: “en Televisa, dando las noticias o no sé qué se imaginaba, pero era como su proyecto para mí, cosa que pus yo ni por aquí, o sea nunca tuve esa intención” (LW-AMZ, parr. 212).

Durante los últimos dos años de la carrera eligió un subsistema (“como una especialización”) que se llamaba *Investigación-acción participativa*, “para hacer comunicación popular” (LW-AMZ, parr. 66). Sin embargo, ese año no se abrió porque no hubo suficientes alumnos inscritos y tuvo que cursar televisión. Para finales de los ochenta, en la Ibero, el tema de la Teología de la Liberación había desaparecido en los planes de estudio de la clase de sociología latinoamericana, lo cual llamó su atención en el momento y lo externó al profesor. A causa de ello, fue la encargada de exponer el tema a sus compañeros por haber generado la controversia, como una especie de represalia; sin embargo, recuerda haber expuesto con entusiasmo y convertir el tema en su trabajo final de la materia. En ese contexto, reconoció que la UIA estuvo manejada por jesuitas con un pensamiento político “más de derecha que de izquierda” y eso hizo que se perdieran algunos espacios conseguidos por estudiantes, así como algunos contenidos en el plan curricular de las carreras universitarias que recogieron contenidos heredados del movimiento estudiantil de 1968, la efervescencia que generó el Concilio Vaticano II (1963-1965) y el CELAM (1968).

Laura estudió la carrera de 1986 a 1990 y en su último año comenzó una tesis que abordó la EP. Esencialmente, sistematizó los aprendizajes de un grupo de mujeres adultas de Michoacán que usaron la “Cartilla Lupe” basada en la propuesta metodológica de Paulo Freire. Un material para el trabajo de alfabetización de adultos a partir de dibujos y “palabras generadoras”.

En la Ibero, un requisito de la carrera era la acreditación del servicio social en algún proyecto de investigación en la misma universidad, o trabajando en algún proyecto de una organización civil que tuviera acuerdo con la universidad. Laura hizo el servicio social en una asociación civil llamada Promoción de Servicios de Salud y Educación Popular A.C. (PRODUSSEP), que nació en 1983 a partir del Movimiento Nacional de Salud Popular, como una red que “aglutinaba a grupos campesinos, a comunidades indígenas, a organizaciones urbano-populares y a trabajadores de la salud vinculados a la salud popular”

(Reygadas, 1998, p.54).¹⁶ Desde PRODUSSEP Laura pudo vincularse con el CRUC en el año de 1989, y estuvo con ellos hasta 1991. Además de ella, Lourdes, Elena y Marlene, participantes de esta investigación, también colaboraron la organización en distintos momentos, y tuvieron como coordinador general a Sebastián Mier, con quien hasta la fecha Laura guarda una relación afectiva:

[Antes de entrar al CRUC] estaba muy intrigada, pues porque venía de la Ibero, es que la Ibero tiene todo un estigma. Entons decía- ¿cómo tú de la Ibero? ¿y estás acá? ¿te está interesando? - y no sé qué y yo pus ... sí que tiene, entonces siempre me estaba como confrontando y picando y así ... la chica Ibero, la chica Ibero. Pero además me estaba como haciendo como una prueba ¿no? y me preguntaba cosas ¿qué piensas de esto y qué piensas de lo otro? Total, que después de unos meses de interrogatorio, me invitó al CRUC (LW-AMZ, parrs. 94-104).

2.3 Conclusiones de las trayectorias

Siempre es interesante el papel que juega la universidad y sus relaciones institucionales para la memoria sobre la vida profesional o militante de los estudiantes en general. Pero al rastrear experiencias de EP, encuentro que:

Las relaciones personales que se generan en el medio escolar definen algunos oportunidades e invitaciones a nuevos espacios de socialización. En estos casos, los testimonios encontraron lugar en organizaciones sociales en las que se desarrollaron proyectos de EP con fines académicos, culturales, políticos y religiosos. Estas finalidades no son mutuamente excluyentes, al contrario, su combinación se vuelve parte de la fortaleza de movimientos populares, investigaciones, programas o colectivos.

En las universidades privadas de las que vienen las entrevistadas, que son la UIA y la UDLAP, surgió la vinculación con algún grupo u organización con proyectos de EP. La primera permitió a Laura a través del servicio social conocer PRODUSSEP, igual que a Sylvia en el CEE, veinte años atrás, iniciarse por medio de las organizaciones civiles (y la EP) en el mundo académico. Vincularse mediante un servicio social o como asistente de investigación fue el comienzo de una trayectoria académica marcada por formas de entender los procesos sociales desde las organizaciones civiles, uno de los actores clave en

¹⁶ Tuvo el papel de red que comprendía organizaciones de diferentes estados. Mediante a “cierta experiencia común fueron prestándose servicios mutuos en relación a nutrición, salud preventiva, información, recuperación de la medicina tradicional y herbolaria, formación de promotores de salud y compra en común de medicamentos básicos. Esta primera red se conformó como asociación civil y ofreció una alternativa que combinaba organizaciones populares, comunidades y organizaciones civiles de promoción de la salud” (Reygadas, 1998, p.54).

las negociaciones políticas y los procesos de lucha en este periodo. Graduada por la misma universidad, Valentina inició el camino de “ascenso” en la vida académica alejada de las organizaciones sociales, ella inició su carrera como docente e investigadora al comenzar la licenciatura. Años más tarde, se le “presentó” en su camino la posibilidad de trabajar voluntariamente en procesos de educación básica para adultos en el recién creado INEA. También para Sara la UDLAP fue la plataforma, a partir de una convocatoria que hizo una compañera del colegio, para iniciar su experiencia como educadora popular como un agente del Estado en programas dirigidos a adultos en situación de rezago educativo (PRONALF e INEA).

Los entrevistados que estudiaron en la universidad pública (Malú, Lourdes, Daniel y Marlene, y agrego a Elena que después de un tiempo estuvo en la ENAH) no tuvieron una experiencia específica en la universidad que fuera la pieza clave que los acercara a la EP. Fueron espacios de socialización y participación encontrados por otros medios los que les permitieron experimentar procesos de organización y trabajo con sectores populares. Particularmente estos testimonios se vincularon a espacios que fueron buscados. Para algunos casos fueron promovidos y organizados por instancias religiosas, en otros fueron espacios de participación generados por situaciones emergentes, o las condiciones de desigualdad social como el sismo o la lucha familiar por la vivienda en las que había que participar. Para otros fue una vocación por “lo social” que viene de la familia, de la escuela o de la colonia, lo que activó la búsqueda de una red en las que se conectaran diversas formas de trabajo popular, o también como una forma de “salir” o una búsqueda insistente por rebelarse contra su entorno inmediato (familia o colonia). En la entrevista de Marlene no aclara si la invitación al CRUC fue por medio de alguna compañera de la escuela, o en los encuentros que organizaban a partir del radio, pero al menos es claro que encontró al CRUC después de un proceso de búsqueda que inició desde que estudiaba la preparatoria. En estos casos, al menos a partir de lo que narran sobre sus experiencias de EP, no se construyeron sus nodos de relaciones en la universidad, sino que fueron espacios buscados lejos o fuera de la escuela o la familia.

Laura, Marlene, Malú, Lourdes y Elena encontraron esos espacios *fuera* de la escuela, sobre todo en grupos e iniciativas fundados por instancias de la Iglesia católica, pero que iniciaron un camino hacia su participación en organizaciones civiles. Malú inicia

su trayectoria en la EP, en un proyecto de alfabetización organizado por los padres de El Altillo en vecindades populares, pronto se vinculó al MUP por medio de la organización popular y el trabajo político que apoyaba la parroquia de Martín Carrera, ambos espacios (El Altillo y Martín Carrera) estaban vinculados con la Teología de la Liberación, y de ahí con CEDEPAS AC. Laura y Marlene estuvieron juntas en el CRUC a finales de los ochenta, ahí encontraron a otros jóvenes con quienes compartieron la socialización y la gestión de acciones “transformadoras” que organizaban su vida social y determinaban la cotidianidad de los miembros del grupo. Ambas transitaron hacia asociaciones civiles dedicadas a la investigación educativa y a la participación comunitaria. Lourdes también participó en el CRUC, a partir de una invitación de su hermana mientras era estudiante de licenciatura. Cuando termina sus estudios se casó e hizo su mudanza a Capula para formar parte del equipo de trabajo de base organizado por un grupo de padres maristas como preámbulo al establecimiento de una CEB en Capula, una colonia popular de la Ciudad de México. Y Elena, que inicia sus experiencias como educadora popular en las CEB organizadas por jesuitas destinadas a la organización y participación de laicos de la colonia Ajusco, y al revés que las demás trayectorias, la escuela la alejó de la escuela, en el sentido de que su desencanto por la vida escolar la llevo a profesionalizarse en el mundo de las organizaciones civiles desde temprana edad, tras abandonar la preparatoria, incorporándose a Casa y Ciudad AC.

Ideológicamente, encuentro diferencias políticas al interior de los entornos familiares, más claramente en los casos de Laura y Marlene. Sobre todo, diferencias en su posición partidista o su opinión de los jóvenes de escuelas públicas y vinculados a la lucha estudiantil. Una opinión parecida tenían los padres de Valentina 20 años atrás, justamente en el contexto de 1968, una posición antimarxista y anticomunista invadía los discursos que tenía el papá sobre los estudiantes y eso tuvo repercusiones en su elección de carrera. Valentina al igual que Sara consideraron que la actitud de su familia era “conservadora” u “ortodoxa”, sin embargo, no aparece en el relato que esto generara peleas o discusiones. En otro sentido, hubo entornos con mayores coincidencias en la posición política al interior de las familias como ocurrió con Daniel, Lourdes, Elena y Malú. Algunas de ellas militaron y lucharon junto con sus padres y/o hermanas, algunas reconocen su vocación política como una herencia familiar o, simplemente, como una postura personal en la que los familiares

no tienen disposición a cambiarla. Por ejemplo, Daniel no habló de su madre en la entrevista e hizo una breve referencia sobre su padre, que era mecánico dental y que reconocía en Daniel su interés por el tema social dándole respaldo moral y económico cuando vivió en la capital. Malú y Elena vivieron experiencias de luchas política a lado de su familia en causas obrero-sindicales, magisterio y vivienda en sectores marginados. Los dos son de familia numerosa, Malú tuvo seis hermanos/as y Elena cuatro hermanas con los que compartieron espacios de participación política y promoción popular, en las CEB (Elena con sus papás y hermana Isabel) y en el MUP (Malú con sus hermanos, que participaban en distintos ámbitos).

Las trayectorias escolares por licenciaturas en educación, historia y ciencias sociales (sociología y comunicación) son el inicio de carreras académicas y experiencias de promoción popular por parte de los entrevistados. Son profesiones que ofrecieron la posibilidad de dialogar con los contenidos y métodos académicos de las ciencias sociales y humanidades y con la problemática de la educación en el ámbito comunitario y popular.

Los entrevistados, a excepción de Elena, desarrollaron la mayoría de sus experiencias de EP como profesionistas (con título universitario), lo que epistemológicamente puede generar una tensión en las prácticas de EP al momento de producir y gestionar el conocimiento. De esto se hablará con mayor profundidad en el capítulo tres de la tesis.

A partir del análisis, podría decir que los entrevistados, los educadores populares, encontraron la EP en la escuela, en la colonia o en iniciativas colectivas. Las relaciones sociales y los espacios transitados durante el periodo escolar formaron en la mayoría de los entrevistados algunos hábitos, como la lectura de textos académicos, el gusto de algunos por la trova y de otros por el rock, Amparo Ochoa o Queen, la afición por el cine, por el radio, algunas fiestas y guitarras, participación en luchas populares marchas y mítines políticos, entre otros. Muchos de los referentes que los acompañaron durante la experimentación de prácticas de EP reforzaron su inclinación por las causas sociales.

Durante el periodo escolar, algunos de ellos se acercaron a la lectura de Freire, a los debates sobre la Teología de la Liberación, sobre el papel de la filosofía marxista en la historia de América Latina y los movimientos sociales. El “ambiente marxista” en las universidades fue determinante en la elección de carrera o de universidad, se materializó en

el currículo y en los planes de clase, y lo personificaron estudiantes y profesores por todo el continente, dentro y fuera de la escuela, en la participación social con comunidades de base, en asambleas estudiantiles, en los pasillos o en los discursos que otros estudiantes presentaban interrumpiendo una clase en los dos minutos que tenían permitidos. El fantasma del marxismo y el discurso pro o anticomunista en el ámbito universitario tuvo lugar en la mesa de las familias de los entrevistados, para algunas familias eran temas polémicos, pero en todos tuvo efectos (en distintos niveles) en su formación intelectual y política.

A su vez, la movilización estudiantil cruzó a todas las trayectorias de alguna forma, algunos entrevistados participaron de la movilización, se organizaron, marcharon, denunciaron, etc. Para otros simplemente no era de interés o “no tuvieron el tiempo” para involucrarse más, pero sin duda en todas las experiencias narradas hay elementos que confirman que la lucha estudiantil era parte de la escenografía universitaria. La escuela fue el lugar de encuentro de jóvenes de diferentes ideologías y entornos, con profesores e intelectuales latinoamericanos obligados a exiliarse por la represión militar por parte de algunos gobiernos de del Cono Sur, como De Lella en la UNAM o el profesor Nevía en la UAM, ambos exiliados argentinos. En las trayectorias hubo desencuentros con la escolarización, con los contenidos, con los compañeros o con la dinámica académica, pero fue un periodo en el cual se reflexionaba sobre las coyunturas, utopías y propuestas. La universidad fue la sede donde se construyeron relaciones afectivas, políticas y académicas, que, a su vez, para más de una, fue punto de contacto que derivó en sus primeras incursiones en movimientos de izquierda, organizaciones civiles o religiosas.

2.4 Anexos

Anexo 1. Trayectorias educativas y académicas de los educadores populares

Tabla 1. Instituciones educativas por las que transitaron los/las educadores/as populares entrevistados

Testimonio	Educación básica y media superior	Instituciones de educación superior
Sara	Secundaria y preparatoria en el Colegio Alemán (Puebla)	Licenciatura en Ciencias de la Educación por la UDLAP
Daniel	Primaria y secundaria en escuela pública (Atlixco), Preparatoria por cooperación (Atlixco)	Licenciatura en Sociología por la UAM-I
Lourdes	Primaria (s/n, San Francisco), Secundaria Instituto Cultural, Secundaria y preparatoria Moderna Americana	Licenciatura en Pedagogía por la UNAM
Elena	Primaria y secundaria en escuela pública (Ajusco), Escuela Nacional Preparatoria No. 5 (trunca)	Licenciatura en Historia por la ENAH, estudios inconclusos en el Instituto Libre de Filosofía y Ciencias (jesuitas)
Malú	Colegio Simón Bolívar (DF)	Licenciatura en Psicología por la UNAM, especialización en Formación Docente e Investigación Educativa en la UNAM, Maestría en Educación de Adultos y Doctorado en Pedagogía Crítica y Educación Popular en el Instituto McLaren.
Laura	Instituto Oriente (Puebla), Colegio Americano (Puebla),	Licenciatura en Comunicación por la UIA
Sylvia	Secundaria y preparatoria en el Colegio Americano (DF, monjas ursulinas)	Licenciatura en Sociología (UIA), Maestría en Estudios de Educación (UIA), Docente de Posgrado (UIA, Investigadora (DIE-CINVESTAV), consejera del INEE
Marlene	Primaria, secundaria (Satélite, Edo. De México)	Licenciatura en Sociología (UAM-X). Licenciada en Ciencias de la Educación (s/u). Maestra y candidata a doctora en Estudios Latinoamericanos (UNAM). Coordinadora del Colegio de pedagogía de la UNAM
Valentina	Secundaria y preparatoria en el Colegio francés (DF)	Licenciatura en Historia en la UIA. Maestría en la Historia por la UNAM. Doctorado en Historia. Se dedicó a la Historia de la Educación

Fuente: elaboración propia con información obtenida en las entrevistas realizadas para fines de esta investigación

Capítulo 3. Dimensión política de la Educación Popular

En este capítulo se hace un análisis de las experiencias de EP que ligan componentes políticos con aspectos de orden pedagógico en los procesos que relataron las personas entrevistadas.

Parto de reconocer que las prácticas educativas se verifican en todo el entramado social y nos son exclusivas del ámbito escolar; también, que suceden en espacios en los que se reproducen o transforman los vínculos entre los sujetos, los saberes y la realidad (Ruiz, 2005, p.209). Por lo tanto, derivan en prácticas formadoras de conciencia y con direcciones intelectuales y morales fuera del ámbito escolar; las articulaciones que suceden entre prácticas educativas y procesos sociales tienen como eje conductor las demandas populares de los sujetos involucrados.

Este capítulo aporta una reflexión acerca de uno de los planteamientos que sugiere Freire: toda acción educativa es una acción política. En las prácticas educativas no existe neutralidad política y reconozco la presencia de lo educativo en las prácticas políticas (Ruiz, 2005, p 335). En cada una de las experiencias que componen este trabajo: se distingue una relación entre educación y política en la que se buscó la construcción de subjetividades.

Todas las formas de educación como acción cultural y política contribuyen con la construcción de una determinada cultura, una manera de pensar y sentir, una dirección intelectual y moral que pugna por ser hegemónica, buscando ampliar el consenso desde el sentido ético que impulsan los espacios organizados de la “sociedad civil” (en el sentido Gramsciano) (...) No puede, por tanto, eludir este rol que le compete, bajo ninguna pretendida neutralidad (Jara, 2010, p. 9).

Gramsci (1975) aportó elementos para argumentar sobre la relación de imbricación entre lo político y lo educativo desde la perspectiva de la lucha de clases: no existe una práctica política que no sea una práctica educativa. En este sentido, cada uno de los espacios de formación, de los que hablaron las y los participantes, se constituyen como espacios político-educativos. En cada uno de ellos, el sujeto de la educación se va constituyendo en diferentes prácticas en diversas instituciones sociales.

Para Freire, lo político de las acciones educativas está relacionado con el “problema del poder, como una trama de relaciones, de decisiones y de fuerza (...) la negación de la presencia de lo político en lo educativo conlleva al peligro de no tomar en cuenta las

operaciones políticas que se gestan en los proyectos, propuestas, programas y acciones educativas” (Ruiz, 2005, p.335).

En los relatos, las posiciones políticas no tenían en el centro los conceptos de clases sociales únicamente, retomaban posiciones contrahegemónicas, impulsadas por agentes sociales diversos, en las que convergen distintas clases y grupos sociales: creyentes, campesinos, obreros, mujeres, movimientos sociales que demandaban servicios urbanos, luchaban por derechos humanos, defendían diversos feminismos, etc.

Freire hizo lo mismo: se alejó de la centralidad del concepto de clase y adoptó la noción de pueblo para incorporar al campesino, al negro, al estudiante o al padre de familia. En la relación entre acción política y educativa, Freire incorpora su posición cristiana en la construcción de hegemonía, en la que también implica un acto de fe y compromiso con los oprimidos para su liberación.

No considera que la construcción de hegemonía sea algo más que un acto de fe; es una lucha y una articulación permanente entre las fuerzas que intentan hegemonizar temporalmente un proyecto educativo; pues como él mismo señala: lo político es algo inherente a toda acción educativa (Ruiz, 2005, p. 336)

No es casualidad que cuando le pregunté a Daniel y a Sara sobre sus lecturas más allá de Freire, inmediatamente contestó Daniel: “La dimensión educativa de la acción política”, a Oscar Jara, Fals Borda, Félix Cadena, entre otros. Es decir, para los entrevistados ésta es una relación que les recuerda a la EP. Es un vínculo que los educadores, intelectuales y promotores que incorporaron los postulados de Freire nunca dejaron ir: está presente en todas las entrevistas, desde diferentes ángulos y referentes.

Lo político existe en la vida cotidiana o personal, no se separa de la política; en la práctica, el *cómo* y el *porqué* de la movilización forman parte de las maneras del *hacer* y *operar* de los sujetos políticos.

3.1 Educación y cambio social

Como revisamos en el capítulo uno, en México y en América Latina, desde mediados de siglo XX se han gestado cambios en las concepciones y estrategias en el ámbito educativo. Sobre todo, revisamos aquellas en las que la educación es considerada como factor para el desarrollo y la modernización por parte de los gobiernos y las

organizaciones internacionales. A su vez, distintas agrupaciones políticas y religiosas se constituyeron en un escenario de radicalización política en el que la Revolución cubana fue detonante para el acercamiento a tradiciones políticas e intelectuales de izquierda (Brugaletta, 2017, p. 26). En este camino no se han generado resultados significativos en torno a metas de alfabetización de la población, inclusive, las directrices y rumbos que han tomado las políticas educativas han resultado en una profundización de la inequidad educativa en la región.

En este sentido, me parece importante visibilizar en las experiencias los objetivos y prácticas desarrolladas para hacerle frente a los desafíos y situaciones en las que cada entrevistado estuvo involucrado. Se trata de descubrir cuál era el lugar de lo educativo en cada uno de los contextos y cómo se constituyeron propuestas educativas alternativas en esfuerzos que estaban dirigidos a la transformación social a partir de sus prácticas pedagógicas y políticas. Me permito analizar las implicaciones de la EP al optar por el pueblo como sujeto y no simplemente como objeto de la historia, como refieren los educadores populares, y qué acciones educativas corresponden a esta perspectiva.

Será importante detener la mirada en los relatos cuando hacen un vínculo entre su quehacer como educadores y el tipo de cambio social que querían realizar. Es decir, me parece pertinente problematizar la forma en que se relacionan sus acciones pedagógicas y políticas por medio de los detalles, tensiones y anhelos que se cuelan entre la memoria y el relato

Anteriormente, se presentaron las posturas que consideran a la educación como un factor instrumental para adaptarse a relaciones económicas y políticas que operan en la realidad. En ellas, la educación tiene una función: ser el medio para la calificación de mano de obra y de este modo alcanzar los ritmos y desafíos que impone la competencia y la modernidad.

Por otro lado, la perspectiva de la EP incorporó en su discurso las causas emancipadoras por medio de la formación y acompañamiento a agentes de cambio y sujetos de la transformación. Es una perspectiva liberadora con la finalidad de contribuir a cambiar el mundo (Jara, 2010, p. 4). Sin embargo, la EP, como dijo Marlene es “un montón de cosas”, no hay una EP, “hay Educaciones Populares” (MRR-AMZ, parr. 156) con sus aplicaciones y cuestiones metodológicas propias y originales para cada contexto. Freire la

nombró en un momento determinado de la transición brasileña: una ofensiva contra los proyectos de modernización educativa que maquinaron los Estados Unidos, la ALPRO y a la Operación Condor, por ejemplo. Esta EP surge como una “reacción a los gringos” en “un momento histórico determinado, así, en el Brasil de la dictadura, en el Brasil del fin del Varguismo y el inicio de la dictadura, que es también un momento histórico para la región” (MRR-AMZ, parr. 158).

Pero en México, el término de “educación popular”, como parte de los esfuerzos de construir una “educación nacional”, tiene un camino que comenzó a finales del siglo XIX (Granja, 2010, pp. 64-69), y continuó bajo nuevas circunstancias en las décadas de 1920 y 1930 con Vasconcelos y Cárdenas, con proyectos como las misiones culturales y la educación socialista. Surgieron iniciativas desde el Estado que se enfocaron en atender las condiciones educativas y reducir analfabetismo del pueblo.

Los testimonios dan cuenta de diferentes expresiones de EP, con diferentes sujetos pedagógicos y en el abordaje de distintos temas generadores. Pero en las narrativas de cada uno, su pasaje por la EP y su identidad como educadores populares articuló un pasado presente que definió formas de dialogar con el otro y construir situaciones en pos de superar la contradicción entre opresores y oprimidos. Para ellos, un paso central en este proceso fue la superación de la distinción entre educadores y oprimidos por medio de una educación problematizadora.

Como corriente pedagógica, la EP pretende que la educación se problematice para que se constituya como herramienta al servicio del cambio y la transformación de la sociedad. La EP es un fenómeno sociocultural y, a la vez, una concepción de la educación. Este doble significantes que propone Jara (2010) funciona como condensador del cúmulo de versiones y conceptualizaciones que se han construido sobre la EP. Esta idea me permitió organizar la construcción de un relato: como fenómeno, la EP implica prácticas educativas diversas; y como concepción educativa, es un trabajo dirigido a la construcción de un paradigma educacional en contra del modelo dominante de una educación autoritaria.

Para ilustrar esta forma de mirar la EP, es interesante la manera en que Laura describió el concepto en dos planos: el metodológico y el ideológico. En el primero, como una “posición muy clara de transformación, de cuestionamiento y de propuesta” en la que todo empieza con un proceso de toma de conciencia y de cuestionamientos como “¿ya lo

viste? ¿te gusta o no te gusta? si no te gusta, ¿qué quieres hacer con esto? ¿qué puedes hacer tú con eso?” (LW-AMZ, parr. 470); el segundo, lo relaciona directamente a la metodología socrática de la pregunta: una metodología “totalmente revolucionaria” que te permite construir la palabra generadora, el elemento resultante de la investigación, que reúne atributos fonéticos y contenidos, fundamental para el aprendizaje crítico de una lengua silábica, y en el que ahondaré más adelante.

Lo que fui aprendiendo es que la teníamos que construir, que yo no la iba a poner, sino que la palabra generadora teníamos que construirla y sí sale, o sea si tu empiezas a discutir desde tomar consciencia de algo y así, pus ahí empieza a surgir la palabra generadora, yo no la hacía, la hacíamos en conjunto, pero para mí eso es la metodología y la hacía aquí con los grupos porque aquí era trabajo comunitario con mujeres, con jóvenes, con maestros también me tocó trabajar ahí y aquí éste (LW-AMZ, parr. 470).

Como fenómeno sociocultural, la EP consideraba sus prácticas como un método activo que construye reflexiones críticas en el *hacer*. Las dinámicas, normalmente, se llevaban a cabo de forma “grupal, cooperativa, organizada, democrática. Se buscaba el crecimiento personal a través de la relación con otros” (García Huidobro, 1980, p. 8).

Se trata de una concepción de *hacer educativo* comprometido con la realidad, su análisis, sus desafíos y contradicciones, pero sobre todo con la transformación de la forma en que la humanidad se relaciona con la naturaleza (Freire, 2009). Refiere a procesos educativos que buscan construir relaciones equitativas y justas, respetuosas de la diversidad y de la igualdad de derechos (Jara, 2010, p. 4); una pedagogía crítica y humanista que sirva como instrumento para el cambio social, económico y político que demanda la complejidad del mundo.

En la relación entre educador y educando se buscó la horizontalidad para generar un proceso educativo con base en el autoaprendizaje, autodisciplina, autoevaluación y autogestión. El “maestro es más bien orientador, monitor de un proceso en el que el grupo tiende a una autonomía cada vez mayor; muchas veces recurren a promotores o animadores de la misma comunidad” (García Huidobro, 1980, p. 8). Se busca transparentar el proceso y que la responsabilidad comunitaria sea real. Un objetivo central es la organización de base, es decir, estimular nuevas formas de organización y participación comunitaria. Se favorece la dinámica grupal-comunitaria-democrática para fomentar la participación y el aprovechamiento de los recursos y talentos del grupo (García Huidobro, 1985).

Las propuestas de Freire fueron pioneras para las experiencias de EP en AL. Para él, una idea fuerza es que la educación tiene que cumplir con una función crítica: un proceso que se nutre de la realidad para la reconstrucción continua de métodos y prácticas educativas. Esta corriente convoca a poner en el centro de la acción política-educativa a la gente. La vigencia y pertinencia de Freire está en las herramientas que da para poder ver y actuar sobre la “realidad real”, a ver “desde la gente”. En este sentido, la EP plantea un “diálogo con la realidad” que es el “germen” de un proceso liberador (EA-AMZ, parr. 253). De acuerdo con Elena, Freire hizo un esfuerzo para que lo teórico estuviera “puesto” sobre la realidad, como un marco teórico para iluminar y para buscar donde su generación ya buscó, pero no lo logró. La “generación derrotada”, de la que ella se considera parte, incorporó el marco teórico de la EP para analizar la realidad y transformarla, pero fueron incapaces de “ver cómo estaba cambiando” (EA-AMZ, parr. 245). Retomando a Freire (2009), es teoría aquella que implica una “inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivir plenamente, prácticamente. En este sentido realizar es contemplar” (p. 89).

Durante los años sesenta y setenta, factores como las tensiones político-educativas en el país, los efectos de la guerra fría a nivel global, el modelo de desarrollo adoptado por los países dependientes, la Revolución cubana, los movimientos populares y religiosos, así como el impulso a la educación de adultos con base en la perspectiva del desarrollo de la comunidad fueron elementos que generaron un ambiente idóneo para un desarrollo significativo de la EP. En este contexto, además del golpe militar en Brasil (1964), Freire formuló una filosofía educativa con base en la relación entre “educación y el ser humano, la sociedad y la cultura” (Jara, 2010, p. 5). Por lo anterior, surgió una corriente educativa que cuestionó los métodos de investigación, de planificación y la evaluación de la educación.

Reygadas (1998) y Schugurensky (1989) ubican el origen del término promoción popular como sinónimo de EP en los años sesenta, y como término directamente asociado en el imaginario colectivo latinoamericano a las diversas experiencias en la Revolución cubana. La promoción popular es un término que condensa la búsqueda de un proyecto utópico basado en dos principios para el cambio social: la negación radical de la miseria y la explotación como futuro (Reygadas, 1998, pp. 145-146).

Para García Huidobro (1980), la EP aparece entre una multiplicidad de experiencias en las que el trabajo en el medio rural tiene un lugar importante. Es una educación ligada a la acción con un enfoque político “en el sentido general del término”. Generó diversas experiencias con la presencia de los diversos modelos de desarrollo dominantes, pero en esa diversidad encontró un “sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo”: Las experiencias partieron de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta, propiciando una toma de conciencia con relación a su ubicación económica y social (p. 8).

Para finales de los años setenta y durante los ochenta, la EP se expandió por toda la región, siempre vinculada a procesos organizativos de los movimientos sociales. Se fue institucionalizando a partir de coordinadoras nacionales que promovieron intercambios de experiencias y discusiones sobre las diferentes sus concepciones. Las problemáticas fueron complejizando la relación entre educación y organización popular, y con ello surgieron temas paralelos como derechos humanos, salud, comunicación popular, sociedad civil y la investigación acción.

En cuanto a la dimensión política, cuando hablamos de EP se trata de un proceso político-pedagógico, “esto quiere decir, que es sustantivamente político y adjetivamente pedagógico” (Freire, 1987 en Jara, 2010, p. 8). Para algunos educadores como Daniel, Sara y Valentina, puede tener lugar desde instituciones estatales, pero para otros, como Marlene, implica ser “anti-gobierno y pro-sociedad civil” (MRR-AMZ, parr. 160). Ambas posturas coinciden en un punto: se trata de una “educación politizada” en la labor de concientizar y dignificar a los grupos populares; generadora de capacidad para sujetos transformadores de la historia, incluso desde el sistema formal: generar proyectos políticos concientizadores, en todo sentido, y que los saberes se llevaban a las comunidades y que las comunidades incurrierían en sus propios saberes eran para, lo que diría Freire ahí, historizar al sujeto, darle sentido, darle dignidad (MRR-AMZ, parr. 160).

El objetivo era generar “proyectos políticos concientizadores” en los cuales la educación es asumida como “un instrumento para concientizar”, pero, siguiendo a Lourdes, no es un mecanismo automático; no cualquier proceso educativo apunta a “cambiar al mundo”. Por ello, un aporte *revolucionario* de la EP es su carácter de “facilitador de herramientas intelectuales, afectivas y sociales” para la toma de conciencia individual que

fomenta a una colectividad; son instrumentos para poder “tomar decisiones de vida que ayuden a la transformación social” (LG-AMZ, parr. 316-318).

Lo político refiere al sentido que se construye sobre las relaciones de poder que se constituyen en todas las relaciones sociales y en la misma práctica educativa. Relaciones que se transforman dependiendo de las posibilidades que tienen las personas de constituirse en sujetos sociales e históricos de transformación. Todo proceso educativo implica el ejercicio de relaciones de poder que inciden directamente en la práctica, por tanto, una educación domesticadora, alienadora y autoritaria inhibe la construcción de sujetos. En cambio, una educación liberadora se propone como meta la formación de sujetos con las destrezas para transformar esas relaciones y sus relaciones con el mundo.

Sylvia utilizó un modelo de EP para la defensa de los intereses campesinos cuando participó en el Proyecto Guerrero del CEE. Para ella, la idea fuerza de Freire era: “empodera y organiza”. Sostiene que no tiene sentido una acción educativa que no conduzca a la organización y el empoderamiento con la “herramienta” de la concientización. De esta forma, el movimiento crece y se construye como una “fuerza para transformar, finalmente el objetivo es transformar la realidad, una realidad opresiva” (SS-AMZ, parr. 46). En su experiencia, Sylvia quiso involucrarse en “procesos de resolución de contradicciones” importantes en el proceso productivo de la comunidad Hacienda de Cuixtlahuacán, Guerrero. Estos procesos se convierten en acciones de organización y EP “para que la gente se organice y combata esas contradicciones” (SS-AMZ, parr. 16).

Mientras que para algunos educadores la apropiación de la EP se construye mediante el involucramiento en los procesos de los sujetos populares, para Malú se trataba de asumir un rol en los procesos de organización: el educador popular como intermediario con los elementos externos para la lectura de la realidad y generar acción. Con los obreros-miembros de una “cooperativa de consumo” en el contexto del MUP, el rol del educador era brindar elementos para generar una nueva lectura de la realidad. Entonces, los educadores asumen el rol de “llevar” el conocimiento que “venía de fuera”, “nuevos elementos de análisis que sirvieran para leer su realidad de otra manera y de acción” (MV-AMZ, parr. 95).

Hubo testimonios con miradas al pasado menos alentadoras y satisfechas de su experiencia como educadoras. Con el relato de Elena, Sara y Daniel se da cuenta de que la

convicción transformadora también genera una auto revisión exigente y crítica. Para la primera, fue relevante la decepción sobre lo que “pudieron” hacer como jóvenes luchando en movimientos populares, y para Sara y Daniel el ojo crítico con los materiales que proponía el INEA permitió poner sobre la mesa las dinámicas de diálogo y discusión en pos de repensar las prácticas educativas implementadas para adultos de una comunidad rural.

Elena se considera parte de una “generación derrotada” que no pudo contrarrestar el desastre del presente. Habla de esos jóvenes de los años ochenta que, teniendo argumentos y teoría, no pudieron mejorar las condiciones para la constitución del presente. Asume que las condiciones actuales se fueron construyendo desde el pasado reciente, se responsabiliza por lo que su generación no logró hacer para un modelo de “buen convivir” en el presente. De su relato, me llaman la atención dos elementos: por un lado, asume que la alternativa está en el pasado, en lo que estuvo en manos de su generación pero que *ya pasó*; por el otro, el rescate y la consideración de la perspectiva de la EP, pero desde el *qué debieron haber cambiado*. Un sentimiento de tarea inconclusa o esfuerzo insuficiente: *qué hubiera pasado si, pudimos y debimos*. Aunque se cuele también algo de “no lo entendimos bien”, “lo entendimos hasta ahora”. Recuperar a Freire permite visitar en otro momento, revisar tus acciones, condiciones y posibilidades de cambiar las reglas de juego para mirar diferente el estado de las cosas en el presente:

O sea, ni pudimos hacer un movimiento de liberación nacional, ni rompimos con el neoliberalismo, ni cambiamos el país ni el mundo. Y lo que nos dimos cuenta fue que no solo no lo cambiamos, sino que, cuando estábamos luchando fue cuando empezó el narco, las muertes... (...) entender eso es muy fuerte ¿no? o sea que tu estés luchando por transformar y que luego tu entiendas que durante todo ese tiempo se fue formando la, el, desastre que tenemos. Y que quién sabe cómo vamos a salir porque no es menor, o sea los niveles de pobreza son infinitos, o sea no se cambian así, o sea los niveles de *desestructura* social son infinitos, los niveles de del rompimiento del tejido, (...) de corrupción, de narco, o sea... es un nivel de erosión, de rompimiento de todo (EA-AMZ, parr. 245)

En el INEA, Sara tuvo un desencanto con las palabras escogidas en el Método de Palabra Generadora. Era necesario “politizar” más los materiales *per se*, lo que me lleva a preguntarme sobre dónde los educadores ubican la concepción política de EP, ¿en los materiales?, ¿en el método?, ¿en su presencia con los grupos populares?, o sí la intencionalidad política se construye con la gente involucrada antes, durante o después de las experiencias. El ejemplo de las palabras es interesante, porque son palabras que les fueron asignadas y fueron previamente escogidas, ahí el compromiso y la dinámica grupal

en contacto con la comunidad puede dotar de significados y análisis de las relaciones de poder que abren la posibilidad a hacerlas *revolucionarias* o no. La elección resultaba limitante y “era muy difícil de sacarle una reflexión más crítica, más de lectura de la realidad más crítica. Pala, vacuna, basura, ya no me acuerdo, hasta ahí me quedé. [En cambio,] Cuando tú vas a Nicaragua ahí está super politizada la alfabetización” (SSM-AMZ, parr. 56).

En Nicaragua, Sara y Daniel fueron convocados a un proyecto político de cambio social sostenido por un proceso revolucionario nacional de orden económico, cultural y social. Hubo presencia de varios mexicanos que se sumaron a la propuesta de una Revolución triunfante; muchos no lograron involucrarse en las estructuras que se conformaron, pero algunos otros engrosaron las filas como combatientes o cosechadores de café, otros cuantos se establecieron en organizaciones gubernamentales que sostuvieron el proyecto de Liberación Nacional. El proyecto político articuló experiencias educativas en Nicaragua, pero también fortaleció un tejido, de actores e instituciones, que generó amistades, redes de trabajo e ideas de proyectos que ejecutaron en sus países de origen y en experiencias revolucionarias de otras escalas.

Los materiales no son en sí un instrumento de liberación; la discusión, la investigación y la incorporación de la capacidad humana de problematizarlas es lo que genera el vínculo con lo político desde la perspectiva transformadora. Por ejemplo, con capacidades productivas de los campesinos o un proyecto de Liberación Nacional. En las juntas de coordinadores, se “invertían” mucho tiempo en la reflexión de las palabras, en aprender a usar el método, desde dónde leerlas para que fueran una caja de resonancia de la acción humana y el cómo guiar una discusión, para que cada una de ellas fuera una dinámica “dialógica y transformadora” (DP-AMZ, parr. 463).

3.1.1 La Educación como Práctica de la Libertad

Durante los largos sesenta, en la región se constituyó una nueva cosmovisión política que reunió a intelectuales e instituciones progresistas que pugnaban porque el mundo se emancipara a partir de la liberación de su periferia empobrecida y explotada por la dependencia a los países centrales (Hobsbawn, 2004 en Brugaletta, 2017, p. 25).

Los organismos internacionales asumieron concepciones desarrollistas, pero al mismo tiempo grupos políticos y organizaciones de base fueron gestando la EP que terminaría articulándose con las luchas sociales. La modalidad de educación de adultos se expandió por la región, “síntoma de la insuficiencia de los sistemas escolares para cumplir el proyecto decimonónico de alfabetización universal” (Rodríguez, 2015, p. 47).

La Educación como Práctica de la Libertad es el título de uno de los primeros libros de Freire, en el que plantea una idea particular de educar en medio de las transformaciones latinoamericanas de la segunda mitad del siglo XX. Este libro fue terminado en 1965 durante su exilio en Chile y se publicó en Brasil en 1967 bajo el régimen militar.

En Brasil se estaban llevando a cabo cambios importantes. En el marco de la industrialización y la urbanización se generó un nuevo clima cultural y la constitución de nuevos sujetos como el *pueblo*. Fue un periodo de contradicciones y de choques éticos y morales. Dentro de este proceso de transición, la educación adquirió importancia y su fuerza dependió de la capacidad de incorporarse al dinamismo de la época. Fue esa transición la que constituye nuevos sujetos sociales y políticos, que no están determinados por el concepto de clase, o por la posición en la estructura económica, si no por la posición que ocupan en el terreno de la política. Esto me permite señalar que la posición de privilegio de mis entrevistados no les impidió estar a favor de un cambio social por una sociedad más igualitaria.

Las instituciones educativas en AL mantuvieron una relación asistencial con los sectores populares que reforzaron relaciones de dominación y pasividad, limitando los procesos de concientización y la función crítica de la educación. De aquí se desprenden lecturas del analfabetismo como un problema que hay que *exterminar*.

Con el tiempo, la educación fue tomando mayor importancia como el instrumento para alcanzar la liberación del conjunto de los oprimidos. Ya sea por su posición política, condición de clase, cultural o de cualquier índole. En este sentido, la educación debía permitir crear y emplear participación activa y conciencia popular.

Una educación emancipadora es una práctica política colectiva e intersubjetiva, es decir, se construye desde una voluntad crítica para avanzar en conocimientos y en relaciones culturales que permitan a los sujetos, también entendidos como pueblo, “ser

más” que lo que las situaciones límites les imponen: construir subjetividades capaces de activarse en su propia historia. Al sistematizar la pedagogía liberadora de Freire, Hugo Russo (2002) toma en cuenta las siguientes variables: “La participación activa de la pareja educador/educando, el diálogo como forma estratégica para alcanzar el aprendizaje y la necesidad de interpretar el mundo vivido como primer compromiso para tornar el mundo en historia” (p. 145 en Brito, 2008, p. 32)

Para Freire (2009; 2005), una de las condiciones de lo humano es que el mundo nunca “es”, más bien siempre “está siendo” y por lo tanto puede influir en el presente por medio de la praxis liberadora. La praxis es lo que hace posible intervenir en la historia para convertir el mundo en un terreno modificable a partir de sus condiciones históricas en un registro ético y humanista, a través del reconocimiento de las situaciones de opresión.

Desde Freire (2005), superar la opresión es verificable únicamente desde las condiciones objetivas, la transformación surge “con ellos” porque la realidad opresora absorbe las conciencias tanto de los educadores como de los educandos. La praxis es vista como una forma auténtica de pensamiento y acción, es lo que permite tomar distancia del mero activismo (p. 69); insertarse en la realidad y no sólo estar sobre ella. (p. 45). Seguir a pie juntillas a Freire es comprender que “la práctica de la libertad habla de los ricos o de los opresores, pero que había que pensar en la liberación de los opresores también” (MV-AMZ, parr. 93).

Los procesos de cambio social educan porque tienen un carácter pedagógico. En ese sentido, la liberación es un proceso que va más allá de reconocer las situaciones y condiciones que se quieren transformar. El cambio social se inicia cuando el oprimido no se identifica con el opresor. Requiere de una acción cultural de concientización sobre el sujeto para superar la situación de opresión; una lucha política por la transformación de las condiciones en que se da la opresión; la liberación es una “inserción lúcida” en la realidad con el ímpetu por transformarla (Freire, 2005, p. 71).

En la experiencia educativa de Freire (2009) y de sus compañeros, era urgente una educación capaz de lograr una inserción que, tomando al pueblo y lo popular como sujeto principal, pudiera llevarlo de una conciencia ingenua a la crítica. Solo así se podría evitar la masificación de los procesos educativos. (p.103).

La concientización estaba ligada al proceso mismo de aprendizaje y el debate que se generaba en los espacios considerados como círculos de cultura, no era un proceso separado, más bien, era el momento perfecto para asumir un carácter creativo y recreativo. En este sentido, el conocimiento se ligaba con el proceso de concientización, en un acto permanente de descubrimiento y cuestionamiento de la realidad –una realidad en permanente transformación–. El conocimiento entendido como un proceso de admiración y objetivación del mundo (Freire, 2005, p. 93; Rodríguez, 2015, p. 150). Es una corriente pedagógica en la medida en que se relaciona con la práctica y los saberes populares. “Es una pedagogía para la transición social, y por tanto define su actividad educativa como una acción cultural cuyo objetivo central puede resumirse en el término concientización” (Torres, 2002: 36-37 en Brito, 2008, p. 32).

Se convierte en contenidos que exigen la resolución de una contradicción con la consolidación de una nueva situación. Se convierte en una en una sesión de reflexión y discusión permanente; por ejemplo, en capacitaciones técnicas-administrativas que permiten que la EP tenga sentido en la medida en que responde a las exigencias propias de una organización campesina en proceso de lucha por la defensa de sus intereses. Y será tanto más popular cuanto mayor sea su calidad y significación.

El terreno de la acción se ubica en la organización en defensa de las inquietudes de la población atendida y no en la actividad educativa. Es decir, es algo que se da a lo largo de un proceso de manera intencionada y que transforma a los hechos educativos mismos. Son los procesos de transformación e interpretación lo que realmente educa. Y es en la interpretación de las debilidades y las fortalezas donde se confrontan los marcos interpretativos, generándose distintos niveles de conciencia. Por tanto, la EP se sitúa en la relación dialéctica entre las condiciones objetivas y subjetivas (Schmelkes, 1985).

El conocimiento se construye en “conciencia de”, no es un depósito, “sino el lugar de la problematización de los hombres en el mundo” (Freire, 2005, p. 90; Rodríguez, 2015, p. 150). La EP genera las preguntas de cómo y con quién se generan relaciones de poder; denuncia la realidad que deshumaniza y proyecta en la práctica lo que se quiere ser. El conocimiento solo es posible en y por la comunicación alrededor de la realidad.

La EP es comunicación y diálogo, se opone a un esquema unidireccional de transmisión y extensión de los saberes. Los educadores no son el único sujeto del proceso educativo, no son propietarios de los objetos cognoscibles: “el conocimiento es colectivo”:

El conocimiento se genera colectivamente, el conocimiento no lo puedes hacer propiedad privada, ni la mejor tesis del mundo porque está basado en información de informantes directos o indirectos, el conocimiento previo, entonces el conocimiento es una cosa colectiva. El conocimiento tiene que construir relaciones horizontales y tiene que resignificar lo colectivo y lo liberador con la cultura. Entonces si algo caracterizaría a la EP de todos los tiempos es el uso de símbolos culturales que resignifican la experiencia colectiva de los sujetos (...) [Enfatiza] la capacidad de generar conocimiento colectivo, de democratizar el conocimiento (EA-AMZ, parr. 278).

El acto educativo no es un acto de donación, al contrario, es un acto que produce acción. Es la búsqueda por incidir en la realidad que debe ser transformada: es resignificar la idea de poder en el espacio educativo, en la asamblea, en el partido; “romper lo vertical, el poder es un maestro arriba (...) todos símbolos de poder vertical y los conviertes en algo horizontal (...) incluso en las organizaciones de izquierda” (EA-AMZ, parr. 278).

Estas prácticas desafían a los educandos a pensar y construir espacios de encuentro y de búsqueda en el terreno de la comunicación. Estos espacios se nutren de cuestiones como la formación de sujetos críticos, el respeto a las minorías y el reconocimiento de la diversidad cultural, el desarrollo de la democracia, y el cultivo del diálogo y la participación en el diseño y en las formas de gestión de los asuntos públicos (Martínez Bonafé, s.f., p. 1). Es la construcción de la institución básica de la EP: el concepto del círculo de cultura.

Un proceso práctico y teórico por el que construimos y revalorizamos conocimientos surgidos de la reflexión sobre los múltiples aspectos objetivos y subjetivos que conforman y regulan nuestra experiencia; un proceso de problematización y de investigación crítica de nuestra propia experiencia vital. Un proceso que hacemos juntos. Nacido de la voluntad de la cooperación y el diálogo entre iguales, desde la necesidad histórica de pronunciar el mundo con nuestras propias palabras (Freire, 2005, p. 105 en Martínez Bonafé, s.f., p. 1).

En 1969, Freire planteó la ruptura con un método de alfabetización “puramente mecánico”. En su primera experiencia de alfabetización en Recife, en el Movimiento de Cultura Popular (MCP), se preguntó por un método activo que diera buenos resultados en periodos cortos de tiempo. Bajo su coordinación, en el Proyecto de Educación de Adultos lanzó “dos instituciones básicas: el Círculo de Cultura y el Centro de Cultura (...) En la primera, instituimos debates de grupo, tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones,

como en búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación” (Freire, 2009, pp. 98-99).

La idea central es reconocer y dar la palabra a quienes siempre estuvieron silenciados. Es importante conformar significaciones propias y reconocer al *otro como que no lo sabe todo, pero tampoco lo ignora todo*: “No hay ignorancia absoluta”, cada uno tiene su propia lectura de los problemas, formas culturales y experiencias vividas. Con y en la realidad se traban relaciones específicas en las que el conocimiento se expresa con el lenguaje. Todas las personas tienen la capacidad de captar datos de la realidad: “Basta ser capaz de saber, aun cuando sea un saber meramente vulgar”, es decir, “nadie ignora todo, nadie sabe todo” Freire, 2009, p.102).

Los problemas del mundo, de la sociedad y de la realidad generan diversas posiciones y reflexiones, lo que queda es reconocerlas en el otro para que se dialoguen entre sí. Al decir su palabra, los oprimidos mismos se redescubren como tales; son los que ponen el cuerpo y la voz para reconstruir críticamente de las realidades sociales imperantes.

La educación emancipadora que se han propuesto en movimientos de EP cuya raíz deviene de las palabras de Freire está constituida en una voluntad crítica que avanza en dos sentidos principalmente: avance en un conocimiento y en una cultura que actúe como herramienta para la liberación de los sujetos como de los pueblos (Freire, 1990; 1991 en Martínez Bonafé, s.f. p.1).

Las temáticas de los debates que se generaban en los círculos de cultura eran ofrecidas por los propios grupos; se ubicaban por medio de entrevistas que mantenían con la población en las que se extraían los problemas a debatir. Entre varios temas, Freire recupera en su texto temáticas que se repetían entre varios grupos como: “nacionalismo”, “fuga de divisas”, “evolución política en Brasil”, “desarrollo”, “analfabetismo”, “voto del analfabeto”, “democracia”, entre otros (Freire, 2009, p. 99).

Los debates se esquematizaban a partir de materiales visuales y la problemática se presentaba a los grupos en forma de diálogo. En ese momento, Freire (2009) escribió que la alfabetización de los brasileños era una “toma de conciencia en la injerencia que hiciera en nuestra realidad. Un trabajo con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en crítica” (p. 100). Pensó que la alfabetización debía ser “directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización” en la que las personas involucradas no fuesen espectadores del proceso

“sino que los considerase como sujeto” y “cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje” (p.100).

Freire explicó en su texto de 1969 (2009) a Jaspers: “Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica” (p. 104). El diálogo es el camino indispensable, no solamente en cuestiones vitales para el orden político, lo es para todo nuestro ser. Es una relación que se nutre de amor, humildad, esperanza, fe y la confianza (p.104). El diálogo “solo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás lleguen a ser ellos mismos” (Jaspers en Freire, 2009, p.104).

Como parte de nuestra formación histórico-cultural, el *anti-diálogo* ha estado presente; al tiempo que contradictorio de un clima de transición, es un proceso opuesto a lo que propone la EP y Freire desde su experiencia en Recife. El *anti-diálogo* implica una relación vertical de A sobre B: es desamoroso, acrítico y no genera crítica. “No es humilde. Es desesperante. Es arrogante. Es autosuficiente” (p.105). La relación de simpatía entre los polos está quebrada, por tanto, el *anti-diálogo* no comunica, solamente hace comunicados: al contrario de quien dialoga, que lo hace con alguien y sobre algo.

Para una sociedad en transición, los procesos de democratización son fundamentales porque “el pueblo emerge, [el objetivo] es intentar una educación que fuese capaz de colaborar con él en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento” (Freire, 2009, p.102). Se trata de poner a disposición los medios para superar una captación mágica o ingenua de la realidad del pueblo y generar las condiciones para crear una captación crítica que permitiera al pueblo asumir posiciones integradas a los procesos de transición y democratización.

Después de un día de trabajo, o de un día sin trabajo, solamente con mucha paciencia podrías tolerar una sesión que no fuese un acto de creación que desencadenara otros; una alfabetización en la que la gente está con el mundo, creándolo y recreándolo; enriqueciéndolo sin importar si está o no alfabetizado (Freire, 2009, pp. 100-102). La educación necesaria para las condiciones de nuestra realidad era para Freire una educación que se integraba con un tiempo y un espacio, que contribuía a reflexionar sobre la ontológica vocación de sujeto. La acción liberadora reconocía la dependencia de los

oprimidos y mediante la praxis debía proponerse transformarla en independencia: liberación de los oprimidos y no de objetos. No era “auto liberación”, porque nadie se libera sólo, ni una hacen unos por otros. No era un tema de propaganda liberadora y el depósito de la creencia liberadora, esto no sería un instrumento para la reconstrucción. Por el contrario, la libertad era el resultado de los procesos de concientización; libertad que requería individuos activos y responsables, que iba más allá de satisfacer las necesidades básicas y austeras, que para crear, admirar y aventurarse.

3.1.1.1 Organización de estrategias educativas y sujetos políticos

Una constante en las experiencias recogidas es el ímpetu por fortalecer el mundo popular. Aquí retomo el análisis que hice en el capítulo dos sobre los procesos de construcción de identidades y los modos de intervenir en los entornos de cada uno de los testimonios que le fueron dando forma a los modos de incorporación del discurso de la EP en sus experiencias. A partir de los relatos, en este apartado empezaremos a delinear la forma que tienen esos espacios y proyectos en los que ellas y ellos intervinieron en su juventud.

He podido presentar un ambiente de transición y lucha por la construcción de sentidos en el ámbito político-educativo. En ese periodo, las diversas concepciones teóricas y políticas sobre la función social de la educación y los procesos de movilización, desde los intereses de las clases, desataron una multiplicidad de iniciativas educativas en distintos ámbitos y territorios: experiencias comunitarias, en escuelas públicas y universidades, proyectos de educación de adultos y manifestaciones en sujetos políticos populares. En este periodo se construyeron nuevos espacios pedagógicos que contribuyeron a pensar en la formación de los trabajadores, el fortalecimiento de su autonomía y espacios de organización en barrios, comunidades, fabricas, iglesias, etc.

Las propuestas de Freire abonaron elementos para el cuestionamiento de la tradicional dimensión asistencial del trabajo de educación y promoción popular, se dio paso a la apropiación y difusión de dos premisas fundamentales que ya revisamos en el apartado anterior: nadie educa a nadie y las personas se educan entre sí mediatizadas por el mundo. Es el periodo de fortalecer prácticas en clave dialógica, participativa y activa, priorizando

sus necesidades inmediatas y sus objetivos liberadores en favor de una sociedad más justa, soberana y humana.

La educación no formal fue ganando terreno a la institución escolar por medio de organizaciones privadas e iniciativas ciudadanas. En algunos casos el eje articulador fue la idea de suplantar las funciones estatales en materia de políticas educacionales; pero en otros, las alternativas fueron conformadas a partir de demandas populares o, simplemente, de la necesidad de tener espacios de sociabilización.

Para algunos, la escuela es considerada como un espacio estructural e institucional de las sociedades para reproducir su ideología y ejercer el poder. Bourdieu y Passeron sostuvieron que “la escuela se constituía en el instrumento más acabado del capitalismo para reproducir las relaciones de producción y la ideología del sistema” (en Gadotti, 2006, p. 1 en Brito, 2008, p.30). La educación formal juega un papel en la reproducción de las condiciones de explotación y dominación de los sectores populares. En ese sentido, fácilmente puede ser un instrumento de la deshumanización. Para la educación transformadora es importante que las actividades de concientización se vinculen a las posibilidades reales de organización. La educación puede actuar como reproductora de las propias condiciones y, por tanto, la reflexión conduce a la práctica, puede permitir la restauración de la subjetividad y las transformaciones económicas y políticas en el ámbito popular (Schmelkes, 1985).

Sin embargo, la condición de subdesarrollo y de capitalismo dependiente periférico revela la precariedad de la educación latinoamericana. En México, durante los últimos 40 años se han asumido con suficiente fuerza reformas basadas en modelos neoliberales globalizados de la educación capitalista generadas por mundos “centrales” y “desarrollados”.

En los años sesenta y setenta, frente a los modelos de intervención hegemónicos como la ALPRO promovida por la administración de Kennedy, el periodo de dictaduras en AL y la situación de pobreza e injusticia generalizada en la región emergieron nuevos actores y grupos de militantes, asociaciones sociales, expresiones religiosas, que buscaron “acercarse al pueblo para tratar de generar y/o apoyar sus incipientes manifestaciones de organización.” (Núñez, 2005, p. 5)

Como mencioné en el primer capítulo, el origen de la EP aparece situado en la encrucijada de varios procesos y acontecimientos simultáneos, que desde las diversas experiencias tuvieron menciones en las entrevistas: el triunfo de la Revolución Cubana en 1961; la orientación eclesial que surgieron del Concilio Vaticano II y la II conferencia del episcopado en Medellín en 1968, el trabajo con los pobres y el aporte a la vida popular de las iglesias que planteó el surgimiento de la Teología de la Liberación; el trabajo de pensadores que conjuntaron aportes teóricos y propuestas metodológicas para el cambio social hacia sociedades más justas; el movimiento estudiantil en 1968; y por último, el proceso de movimiento de masas y la radicalización de la izquierda, el triunfo de la revolución sandinista en Nicaragua en 1979 y la gesta centroamericana (Bruno-Jofré, 2016; Núñez, 2005). El periodo de transición y dictaduras latinoamericanas fue un factor central “en la dirección de la educación popular y el papel profético de la iglesia. La educación popular no emergió como una fórmula mágica, sino que se entrelazó con muchas respuestas y tendencias políticas y sociohistóricas.” (Bruno-Jofré, 2016, p. 435)

En las entrevistas encontré referencias a experiencias de EP que se consolidaron a partir de la fundación y consolidación de organizaciones sociales en las cuales se apropiaron de la perspectiva de la educación liberadora, sobre todo en la modalidad de educación de adultos, que permitieron construir otro tipo de relaciones sociales para los sujetos. En los setenta, el fortalecimiento de la organización de base, la creación de organizaciones no gubernamentales y el protagonismo de la sociedad civil, facilitaron la incorporación de propuestas a iniciativas en nuevos campos de acción; se encontraron nuevas problemáticas para la incidencia y por lo tanto se llegó a nuevos sujetos (género, vivienda, medio ambiente, educación para la paz, entre otros).

En un contexto de efervescencia de procesos de organización popular, en algunos casos se formaron y profesionalizaron iniciativas con el apoyo de instituciones internacionales, ONG, asociaciones civiles, proyectos de orden religioso (jesuitas, principalmente) y entidades educativas que surgieron durante los largos sesenta– y en las siguientes dos décadas–, con las que los entrevistados tuvieron algún tipo de relación. Por ejemplo: El IMDEC (1963), el Centro de Estudios Educativos CEE (1963), las CEB, el CRUC y el trabajo de base promovido por la Teología de la Liberación o movimientos estudiantiles como el Movimiento Urbano Popular y la Coordinadora CONAMUP

(desarrollada en los sesenta); la Central para el Desarrollo y la Participación Social CEDEPAS 1974); así como instituciones de educación superior (Ibero, ITESO); centros de investigación y consejos internacionales como el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural CESDER (1982), el Consejo de Educación de Adultos para América Latina CEAAL (1982) y el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina CREFAL (desde los años cincuenta).

Muchas de ellas existentes en la actualidad, pero en aquellos años contribuyeron como fuente de financiamiento y desarrollo de los proyectos y programas de la EP y de alfabetización. Al interior de estas organizaciones también se incluían grupos que defendían estrategias en función de fuerzas políticas y morales más amplias como partidos políticos, grupos doctrinarios cristianos y de la TL, etc., que de alguna forma impulsaron la radicalización de las iniciativas, de los educadores y de los movimientos populares. Estos centros, en distintos modos, dieron voz a nuevas perspectivas, proporcionaron algunas facilidades y servicios, “se convirtieron en espacios políticos e intelectuales que construyeron relaciones entre las organizaciones populares y educadores populares e intelectuales comprometidos con la justicia social” (Mamertini Sobrino, 1981, p. 72 en Bruno-Jofré, 2016, p. 437).

Para los años setenta y ochenta, campesinos, indígenas, trabajadores y algunos sectores medios protagonizaron diversos esfuerzos de organización y lucha popular en el ámbito urbano y rural. Se constituyeron distintas expresiones relacionadas orgánica e ideológicamente a la TL, como las CEB y el CRUC. Los centros religiosos, partidarios, estudiantiles, barriales y comunales se convirtieron en espacios políticos-comunitarios donde se afianzaban las relaciones entre los habitantes de la zona, las organizaciones, los educadores populares e intelectuales comprometidos con la justicia y la transformación social. Creció la preocupación generalizada por el tema de acceso a instancias de educación formal, a servicios básicos, la desigualdad de la población y las prácticas autoritarias por parte del Estado y directivos universitarios.

3.2 Pedagogía del Oprimido

El oprimido se constituye como una dimensión relevante en la propuesta de la EP, es el motor de la reflexión freireana y nudo central de su propuesta. Siguiendo a Rodríguez

(2015), es un dolor y un sentir por los *desharrapados del mundo y condenados de la tierra*. En los casos de mis entrevistados fueron las adultas analfabetas, las madres trabajadoras del Ajusco y de Copula, las familias con vivienda en asentamientos irregulares, los que habían perdido su patrimonio en el temblor de 1985 y los participantes del movimiento inquilinario; los obreros de la fabricas de vidrio, los campesinos de Guerrero, Puebla y Nicaragua; y los grupos en procesos de liberación.

El oprimido es el sujeto pedagógico de la propuesta y surge de la reflexión acerca de la opresión en términos culturales y políticos, las discusiones sobre la lucha armada, los golpes militares y genocidios; y un proceso de superación de la visión reduccionista del tema de clase (Rodríguez, 2015, p. 89).

Las relaciones de dominación, explotación y opresión son violentas sin importar los medios y la magnitud. Niegan el derecho del otro a optar; imponen su opción y obligan a guardar silencio. En una nota al pie de su libro, Freire (2009) define a la opresión como un “obstáculo para el amor en la medida en que el dominador y el dominado, deshumanizándose el primero por exceso y el segundo por falta de poder, se transforman en cosas. Y las cosas no aman” (Freire, 2009, pp. 40-41). Quizá por eso, la capacidad de elección, el privilegio de tenerla haya sido una constante en los relatos de las y los entrevistados de este trabajo: todos coincidieron en la búsqueda de elecciones vitales: la carrera que estudiaron, el camino que forjaron, el lugar dónde vivir.

El sentido pedagógico de la EP es que los sujetos sean capaces de integrarse al mundo biológico y cultural, que las personas sean capaces de trabar relaciones con el mundo y no meros contactos, propios de la esfera animal (Freire, 2009, p. 28; Rodríguez, 2015, p. 90). Esta capacidad para integrarse es la que genera sujetos, es la oposición a la adaptación y al acomodamiento.

El ajuste activo a la realidad conlleva una capacidad de transformar, lo que para la EP requiere conocimiento crítico y una capacidad creativa. Esto permite construir historia y cultura, crear significaciones en el proceso de “humanización”; le permite reconocer el ayer, el hoy y el mañana mediante la respuesta a sus desafíos, creando y recreando, e integrándose a las condiciones de su contexto. En tanto más conocen la realidad “objetiva y desafiadora” sobre la cual debe incidir su acción transformadora, tanto más se insertan en ella críticamente (Freire, 2005, p. 53).

Este sujeto oprimido es libre de construir un mundo de significados y símbolos, pero se encuentra condicionado: existe una relación dialéctica entre condicionamientos y su libertad. Su forma de actuar es en función de la forma en que percibe el mundo.

La sociedad está compuesta por seres inconclusos, inacabados, al igual que la realidad por su naturaleza histórica: “no son, están siendo”. Son seres capaces de tenerse a sí mismos como objeto de su conciencia, por tanto, reflexionan y significan, son seres históricos con la posibilidad de crear y transformar (Freire, 2005). Los seres humanos le pueden dar significado a sus transformaciones, es un ser de praxis. Crean objetos y bienes, pero también asociaciones y posturas, ideas y concepciones. Es una relación con el mundo en constante acción y reflexión.

Por tanto, la lucha de los oprimidos es para cambiar el orden estructural. Sostiene Freire, “los hombres son producidos y a la vez producen una realidad a la que también pueden transformar” (Freire, 2005 en Rodríguez, 2015, p. 111). La pedagogía del oprimido es la “acción profunda” en lucha contra la “cultura de la dominación”; es un proceso de humanización en el que los trabajos educativos con los oprimidos acompañan la tarea de organización (Freire, 2005, pp. 54-55). Es cuando el educando, mediante su participación, se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia. No hay pedagogía liberadora que pueda mantenerse distante de los oprimidos, porque busca la restauración de la intersubjetividad por medio de la generosidad humanista.

La pedagogía del oprimido tendrá dos momentos: 1) los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo con su transformación; 2) una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía pasa a ser la “pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 2005, p. 55).

3.2.1 Relación opresor-oprimido

Ambos son seres involucrados en una relación de dominación, ambos “tienen su vocación ontológica negada por la realidad histórica de opresión que funda sus existencias” (Da Rosa, 2008, p. 369). Entre ambos existe una relación dialéctica en la que “solo la praxis liberadora del oprimido es capaz de superar la opresión y restaurar la humanidad de ambos” (Da Rosa, 2008, p. 369), cuando el oprimido tenga conciencia de sí como clase.

En esta caracterización Freire no se aleja del análisis marxista. La oposición entre opresores y oprimidos, sería entendida en el Manifiesto del Partido comunista como resultado de la lucha de clases. En la tipificación del capitalismo marxista, la oposición de clases se desarrolló entre la burguesía y el proletariado. Sin embargo, los tiempos históricos cambian, la complejidad de las sociedades brasileña y latinoamericanas constituyeron nuevos sujetos y eso exigía repensar los términos generales empleados por Marx para referirse a la lucha de clases de toda la historia humana: “Hombre libre y esclavo, patricio y plebeyo, señor feudal y siervo, maestro de corporación y compañero, en resumen, opresores y oprimidos” (Marx y Engels, 1998, p. 40 en Da Rosa, 2008, p. 370).

Siguiendo a Gramsci (1976),

el sujeto de la educación se constituye en diversas prácticas educativas que tienen lugar en la escuela, en la familia, en los centros de trabajo, en los organismos políticos y demás instituciones de la sociedad civil, y en ellas participan también agentes de diversa índole (maestro-alumno, adultos-jóvenes, etc.), pero tienen en común el hecho de establecer relaciones de dirigente-dirigido (en Ruiz, 2005, p. 333).

Esta relación de opresión va encontrada con la vocación de ser más de las personas. Ambos, opresor y el oprimido están impedidos de ser plenamente humanos.

El opresor se deshumaniza en el acto de la opresión, como el oprimido es deshumanizado por la realidad objetiva de la opresión y por la internalización de la imagen del opresor que lo convierte en un ser doble. Así, es el opresor oprimido, o si se desea, la opresión del opresor que imposibilita no solo la humanización del oprimido sino también su propia vocación de ser más (Da Rosa, 2008, pp. 370-371).

Para Freire, la contradicción entre oprimidos y opresores puede ser superada, de ahí que la tarea de la EP sea la reflexión sobre la opresión para generar incidencia en la realidad que debe ser transformada. La praxis del oprimido será fuerte para liberar a ambos.

3.2.2 Cultura del Silencio

Freire denominó Cultura del Silencio al conjunto de modos de pensar y hacer que se han formado desde la colonización y dominación en la región. Es producto de la imposibilidad de que las personas se manifiesten como sujetos de praxis, como sujetos políticos que digan su palabra. Con imposibilidad de incidir en la realidad opresora, de presentar nuevas ideas y manifestar prácticas culturales distintas, se producen sujetos que se encuentran en silencio, sometidos, “impedidos de expresar sus pensamientos y de

afirmar sus verdades, en fin, negados de su derecho de actuar y de ser auténtico” (Osowski, 2008, p. 129). En este sentido, Freire (2005) defiende que “los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (p. 106)

En países como México y AL, la cultura del silencio es perceptible, destacan elementos como desempleo y escasas oportunidades para trabajadores no calificados, sueldos bajos, con valores de clase dominante, con acumulación de riqueza y sin conciencia de clase (Juárez, 2008, p. 167). Estas condiciones parecieran lo *normal* para que los sujetos nos movamos y pensemos.

Es parte de la conciencia oprimida la justificación de que “así son las cosas”, es decir, reducir el pueblo al silencio es considerar que no hay forma de modificar el contexto de vida de las personas. Por tanto, es impensable en el *decir* y en el *pensar* intentar hacer una transformación real y duradera. Sin posibilidad de incidir de los acontecimientos, lo vivido se les presenta como algo listo y acabado. Así, ellos creen ser “naturalmente” inferiores a la clase dominante, siendo ese uno de los mitos impuestos a ellos por la cultura de esa clase.

Los hombres y mujeres sometidos a una acomodación, a una masificación que proviene de las formas como las elites domestican, mediante condiciones antidialógicas. Por la manipulación van “anestesiando” a los individuos, impidiéndolos de concientizarse de las situaciones opresoras vividas, silenciando voces y gestos, y con ello, facilitando la dominación, resultado de acciones culturales políticamente engendradas y que producen esa *cultura del silencio* (Osowski, 2008, p. 130).

El silencio no implica necesariamente *no saber*, más bien desde la infancia aprenden a no decir su palabra. La familia, escuela y el trabajo se van dando relaciones de sometimiento por medio de prácticas de domesticación y en ese sentido el silencio se va instituyendo. Para hacer frente a esta relación se hace necesario construir nuevos espacios, generar condiciones para que la transformación sea duradera y viable. La EP se plantea ser la pedagogía de la liberación a partir de palabras generadoras, alfabetización y círculos de cultura en los que los sujetos sean constructores de su propia realidad: aprender a decir su propia palabra para expresarse, para crear y recrear, para decidir y participar en el proceso histórico de la sociedad.

3.2.3 Educadores populares: inserción, horizontalidad y esperanza

Dentro de sus narrativas, los participantes se describieron como sujetos externos en términos culturales y geográficos, actores del proceso que vienen *desde fuera* a incorporarse o construir procesos sociales en las colonias y comunidades populares. Siempre implicaron un trayecto, un viaje o una mudanza para empezar el trabajo popular. Elena se fue a Guadalajara, Sylvia a Chihuahua y a Guerrero, Daniel y Sara a Cuetzalan, a Nicaragua, igual que Malú, Marlene a Chiapas y Oaxaca. Los trayectos de coche al interior de la Ciudad, los recorridos en transporte público y la complicada comunicación, los viajes a otros estados, a otros países, las mudanzas al barrio popular (a Capula, al Ajusco, a la Martín Carrera) o a la comunidad rural. Los traslados y cambios de escenarios son formas de narrar la inserción. Para ellos es significativo el “ir”, “insertarse” y vivir ahí, con la gente.

En todas las experiencias se destacó el carácter participativo y horizontal de la EP. En algunos relatos, un elemento que dio cuenta de la horizontalidad es el vínculo afectivo, cariñoso y fraternal de los educadores con los educandos. Se utilizan términos que denotan cercanía porque generaron vínculos afectivos que siguen vigentes. Dan cuenta de anécdotas y momentos que mostraron relaciones humanas entrelazadas, respetuosas y cariñosas.

Se formaron relaciones de trabajo y amistad, unidas y solidarias. Desde los primeros contactos con los sectores populares el nombre propio de las personas se convirtió en la manera de referencia para generar un espacio cómodo, como dijo Valentina, era “darles un espacio propio. Donde alguien se interesaba por sus problemas personales, por su vida, por sus cosas” (VTS-AMZ, parr. 12). El nombre propio en lugar de “el profe”, “el güero”, “la maestra”. Nombrar a las personas, que en algunos casos no sabían escribir su nombre, colocó de manera diferente a la relación. Los educandos eran personas silenciadas y vulneradas por estructuras sociales. Como lo que narró Laura en una experiencia con encargadas y maestras de preescolares y primarias populares de la Ciudad de México, simplemente:

el espacio estaba limpio, porque había galletas, fruta y un cafecito para hacer un “break” y que todos fuéramos a tomar ahí y ellas también subrayaron mucho que las saludábamos y que nos sabíamos su nombre, decían: - esto para mí es nuevo, yo nunca había conocido esto, o sea, gracias por tratarnos bien, o sea, por ser personas- y era muy impactante y yo decía: - ¡juta! pues cómo las tratarán, debe ser horrible- pero para mí era lo mínimo, o sea era tan natural y para ellas era una cosa que agradecían, solamente que nos supiéramos su nombre, que dijéramos: - ¡Buenos días fulanita! ¿cómo estás? (LW-AMZ, parr. 486).

En las entrevistas recordaron y refirieron a las personas con las que trabajaron con términos como “compas” (de compañeros/as), compadres y comadres, de “familia” y de amistad: Sara y Daniel son padrinos de “varios” habitantes de la Sierra Norte de Puebla, les hacían visitas espontáneas para tomar el café y “saludar”, actualmente van cada día de San Juan; Lourdes y Elena siguen viviendo ahí, en vecindad, cercanas y en constante comunicación con la gente de su colonia, trabajan con vecinos, sus hijos crecieron ahí, se saludan, se visitan y se “cuidan”; están los espacios para escucharlas de los que habla Valentina. Laura recordó el agradecimiento de la gente, el “gracias por tratarnos bien”, “nos trataron como personas, gracias”; Malú formó una organización civil con mujeres, inventaron nuevas formas de militar y de acompañarse, su “vida” y “su todo” está en esa organización, se construyeron nuevos proyectos; se construyen redes y motivos para compartir, se realizan festivales, conciertos, viajes.

Los encuentros fuera de los espacios educativos, del horario y del lugar de trabajo, la amistad y el compañerismo trascendieron en el tiempo y forman parte en los relatos del presente. En tiempos y circunstancias del MUP, el término vecindad (vecino, vecina) tenía un valor simbólico de compañerismo y solidaridad más profundo. Los grupos formados a raíz de la TL les daban un nuevo sentido a los creyentes, a los laicos; la Iglesia era la gente, no el templo, como dijo Elena. El término compa, muy utilizado, era un constante homenaje al par, al miembro de un equipo, al otro que te acompaña en el grupo clandestino revolucionario, en el sindicato y en la organización popular.

También hay momentos en las narraciones con algunas tensiones en sus procesos de inserción, hubo contradicciones, faltas de respeto y crisis; violencia de género, rechazo de los grupos de educadores y extrañamiento por parte de las personas con las que querían trabajar. En la relación pedagógica horizontal lo trascendente de las relaciones sociales es un factor para los entrevistados, obtiene valor para ellos la apuesta por la horizontalidad.

3.3 Cuestión metodológica

La apuesta de la EP aparece situada en contextos específicos, se ubican en planos geográficos, temporales e históricos según sea el caso. La EP tiene lugar en espacios de socialización como la familia o la escuela; en movimientos y procesos de organización social; experiencias productivas, etc. (Torres, 2011, p. 59).

Una de las formas de trabajo con estos sectores fue la construcción de espacios de encuentro y confianza donde estudiantes, desposeídos, indígenas desplazados, madres agredidas, madres y padres de desaparecidos, y habitantes de barrios pobres encontraron acogida. Fueron espacios para diálogos de paz y lugares de confluencia y articulación de movimientos y resistencias. La defensa de los derechos humanos y la solidaridad con la lucha en contra de las desigualdades económicas, políticas y sociales fueron consignas centrales de la Iglesia del lado de los pobres y movimientos populares de la época.

Pero queda la constante de la búsqueda por la formación de sujetos históricos en situaciones límite que les impiden “ser más” y que intentan superar de distintas formas: escribir su nombre y firmar, transformar modos de producción locales en el ámbito rural, regular la documentación de sus terrenos y viviendas o formar una agrupación.

La preocupación política general de aquella “generación” era transformar la realidad. Era una vocación, una “responsabilidad política” por aquel presente, por generar subjetividades capaces de insertarse de modo activo en su entorno y en su historia. Los aportes fueron diferentes en magnitud, en temáticas y en tipos de participación.

En sus experiencias se auto reconocen como educadores, monitores y coordinadores de un “diálogo entre personas a quienes les propone construir juntas el saber solidario a partir de cual cada uno enseña y aprende” (Rodríguez Brandão, 2015, p. 85). Son y fueron educadores populares y en ellos mismos reconocen distintas formas de insertarse en la realidad para transformarla; los frasean de diferentes modos:

- “cuestionar lo social” y “saber que era posible transformarlo” (LW-AMZ, parr. 8). Ser educador popular es una posición de “transformación, de cuestionamiento y de propuesta” (LW-AMZ, parr. 470). La EP implica actividades educativas conscientemente entendidas como un “acción política ciudadana [para] transformar una realidad más grande” (EA-AMZ, parr- 231).
- La relación con el mundo no está “determinado, sino que siempre puede estar transformándose y que esto es una creación nuestra (...) entonces lo que pase o no pase, depende de lo que nosotros podamos hacer, digo en su justa dimensión y con distintas personas y en distintos niveles, pero esto no está determinado ¿no? Es algo que se construye y como está construido, si no te gusta, pus te metes a construirlo de otro modo” (LW, parr- 140).

- Es una educación politizada, en algunos casos anti-gobierno y desde la sociedad civil, pero en búsqueda de la concientización de grupos populares, “generar proyectos políticos concientizadores en todos sentidos”. Es el uso de los saberes para “historizar al sujeto, darle sentido, darle dignidad” (MRR-AMZ, parr. 161),
- Ser educador es “estar” con la comunidad de forma solidaria con su lucha (MRR-AMZ, parr. 165), es estar con las mayorías desde un planteamiento que va más allá de la “comprensión” de contenidos y programas ajenos a la realidad de la gente (Rodríguez, 2015, p.171). En ese “estar”, se construyen saberes y conocimientos que no son visibles de forma inmediata, las acciones en el plano pedagógico se constituyen condiciones más adelante en un mediano-largo plazo (Rodríguez, 2015, p.170). Es decir, como sujeto educativo “necesito saber matemáticas, necesito poder escribir, necesito poder analizar la geografía, las rutas de comunicación, lo que es ... pero es para tomar decisiones de vida ¿no? para analizar cómo vivo y poder transformar esa realidad ¿no? porque la gente no va a venir a transformarme la realidad, soy yo quien la transforma” (LG- AMZ, parr. 324). Sylvia le llamó a esto “empoderar para transformar”, empoderar es despertar la conciencia para poder organizar los problemas, “el movimiento crece” y “adquieres fuerza” para transformar (SS-AMZ, parr. 4).
- La EP contribuye a la formación y la aparición de nuevos actores en las comunidades, “gente con relevancia política” y “líderes comunitarios”. Aunque no sea la finalidad explícita en el planteo de las experiencias, “naturalmente” al ser un proyecto político por transformar la vida la gente, los equilibrios y las relaciones de poder cambiarían, se construyen nuevos grupos y posturas, nuevos agentes de los asuntos públicos de una comunidad.
- Como en las CEB, en las que ser “joven y ser creyente es estudiar la realidad y transformarla”, para tal caso es cosa de romper paradigmas religiosos, culturales, porque es “más fácil sólo rezar, acá está más difícil dizque cambiar el mundo” (EA-AMZ, parr. 181-183).

Potenciar una participación real necesita de ciertos momentos y una búsqueda pedagógica para acompañarla. No son pasos a seguir ni son formas rígidas. Freire, en su

momento y en distintas publicaciones, hizo aportaciones de corte metodológico, pero él mismo aclara y convoca a su reinterpretación y su renovación. Estas referencias se han ido comunicando y reconociendo como la cuestión metodológica de la propuesta, como el método Freire: la palabra generadora. Sin embargo, al indagar sobre las experiencias de los entrevistados observé apropiaciones de estos elementos (conceptos, dinámicas), pero nunca encontré rigidez y un orden preestablecido. Cada uno se aproximó a los conocimientos y a los grupos de formas diversas en función de la complejidad social y las carencias educativas. De manera, los entrevistados confirman lo observado por analistas y practicantes de la educación popular como una

concepción de la educación que acepta y legitima la diferencia, la transformación del ser humano, su papel en la construcción y en la crítica permanente de la realidad social y cultural más inmediata en la que se inscribe. (Brito, 2008, p. 34)

La cuestión metodológica en Freire generó a los educadores algunas alternativas que permitieron comprender y acompañar la formación de identidades en diversos espacios sociales: lugares y territorios específicos fuera de sus entornos inmediatos; la memoria histórica y la historicidad de los sujetos; la conformación de códigos, personalidades, *habitus* para la constitución de espacios de socialización; y formas para la identificación cultural. Es un ejercicio permanente, en algunos casos de 24 horas, de articulación entre aprendizajes educativos, identidad de los sujetos, su biografía, y la experiencia que establece una interrelación (Brito, 2008).

Pero el papel de educador popular, que quiere decir adquiere conciencia y además descubre cuando hay suficiente conciencia en tu grupo y si no, trabájala y aprovecha esa conciencia para dar el siguiente paso que es el paso organizativo fundamental. Eso es continuo, o sea eso no puedes dejarlo o sea no porque ya acabaste de organizar ya te quedas satisfecho, sino que continuamente tienes que estar haciendo eso. Entonces es un papel de educador de educador popular tal cual es eso, pero de educador profundo de toma de conciencia y del para qué, no tanto de lo técnico, sino del para qué de la organización, que es un para qué pues combativo y finalmente disruptor. (...) finalmente para la transformación” (SS-AMZ, parr. 84)

En su experiencia con el INEA, Sara y Daniel, lograron conformar un equipo de educadores y coordinadores con personas de fuera y dentro de la comunidad. Personas de la región, con certificados de estudios en educación media superior, se alistaron como asesores, algunos de ellos lo hicieron como opción laboral, debido a que alistarse al programa generaba un ingreso económico. Daniel también destacó lo que generaba en

ámbito social de la comunidad: “estatus” y prestigio”. Eventualmente algunos de esos casos ocuparon cargos políticos al interior, hubo “líderes comunitarios, regidores o maestros, gente con relevancia política” (DP-AMZ, parr. 383), también hubo quienes a partir de esta experiencia conformaron proyectos productivos autónomos con otros pobladores campesinos de la zona. Señala Daniel: “si la apuesta era política pues pasaría eso” (parr. 381).

Para los capacitadores de *fuera* de Cuetzalan, generalmente de la capital del estado o de la Ciudad de México, las explicaciones sobre su participación tenían un contenido de carácter político variado, pero en la que asistir o trabajar con sectores populares era la opción. En algunos casos era una opción de trabajo de base leído en clave progresista, otros fue un tema caritativo con la gente pobre de las comunidades rurales, al interior había gente proveniente de grupos cristianos organizados que buscaban formas de participar; hubo laicos y “ateos”; hubo un pequeño equipo de las “primeras” corrientes de feminismos; “compañeros” que venían de los exilios latinoamericanos, académicos y personas vinculadas a las instituciones educativas como funcionarios, docentes de carrera y estudiantes normalistas.

En *La Educación como Práctica de la Libertad* (2009) Freire propone cómo, a partir de un método activo, dialogal y participante; dar los medios para superar actitudes ingenuas; cómo ayudar a crear un mundo de signos gráficos a una persona analfabeta; y cómo ayudar a comprender su realidad. Su respuesta se halla organizada en tres puntos:

1. Un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico;
2. Una modificación del panorama educacional;
3. El uso de técnicas como la reducción y la codificación (pp. 103-104)

3.3.1 Círculos de cultura

En 1961, como coordinador del proyecto de educación de adultos de la MCP, Freire constituyó uno de los principios básicos de su propuesta: el *círculo de cultura*. Son prácticas que inician en la experiencia “una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura”:

Instituimos debates de grupo, tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en busca de la acción misma, que surge de la clarificación.

La programación de esos debates nos la ofrecían los propios grupos en entrevistas que manteníamos con ellos y de las cuales extraíamos los problemas que les gustaría debatir (...) se esquematizaban estos y otros asuntos con ayuda visual, y se presentaban a los grupos en forma de diálogo (Freire, 2009, pp. 98-99).

Estos planteamientos quedan contenidos con el concepto de círculo de cultura. La figura geométrica, el *círculo*, hace referencia a la posición de los participantes alrededor de un tema. Todos están a la misma distancia del centro, del problema a discutir y del tema generador: dispone a los participantes en una “ronda de personas” (Rodríguez Brandão, 2008, p. 85). El otro elemento, *cultura*, por la relevancia que le da al concepto esta perspectiva: la cultura como resultado del trabajo y del esfuerzo creador y recreador, es el sentido trascendental de las relaciones, por medio de la interacción se producen modos propios y renovados, solidarios y colectivos de pensar y actuar.

El círculo de cultura es una dinámica, un lugar, la gente en acción: los miembros del grupo o los compas. Es en el que te encuentras con los otros y en los otros, por tanto, los educandos se reencuentran a ellos mismos. Ahí todos se encuentran y se reencuentran con el mismo mundo común. Es donde surge la comunicación, un diálogo que promueve la participación. Es símbolo de estar juntos para críticamente recrear el mundo, en el mismo mundo común, y también es un símbolo de los recuerdos de las experiencias de EP: “En el círculo de cultura, en rigor, no se enseña, se aprende con reciprocidad de conciencias” (Fiori, 2005, p. 15).

Fue una apuesta por acabar con modelos jerarquizados y democratizar la palabra, la acción y gestión en colectivo (Rodríguez Brandão, 2008, p. 85). Democratizar y decir la palabra al mundo implica un encuentro de personas para lograr una transformación. De ahí que, en algunos casos, los círculos de cultura sean espacios de “socialización”, espacios para “estar con otras mujeres y platicar sus problemas”. El educador popular es parte de este espacio, en algún caso es quien da o construye ese lugar: “Es como darles a ellas un espacio propio” (VTS-AMZ, parr. 12); en otros casos esos lugares se forman como mecanismos para la organización, como el CRUC o las CEB, expresión de praxis en el trabajo de base de inspiración cristiano: son acciones que penetran en la vida cotidiana y una rigurosa y dedicada reflexión sobre la realidad a la luz de la lectura de la biblia (EA-AMZ, parr. 61).

Es un esfuerzo por constituir el diálogo y coordinar los debates entre los participantes del grupo, la posibilidad de romper con la tradición educativa de donar conocimiento, con alumnos pasivos y unidades de aprendizaje. El *círculo de cultura* es un proceso colectivo; un ejercicio en sitio y un concepto teórico en el que se busca construir y revalorizar los conocimientos que surgen de una reflexión sobre los aspectos que regulan la experiencia de los participantes; como un proceso de investigación y problematización de la experiencia vital; es una búsqueda de la palabra en el diálogo, una unión inquebrantable y solidaria entre acción y reflexión; es praxis.

El *círculo de cultura* requiere de compromiso, “amor al mundo y a los hombres” (Freire, 2005, p.108) y del encuentro de personas, lo que “solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado” (Freire, 2005, p.107). La EP es un acto de amor, y el amor es un acto de valentía, un acto de libertad que debe generar más actos de libertad. Nunca será un acto de temor:

el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de la liberación. Este compromiso, por su carácter amoroso, es dialógico (Freire, 2005, p.108).

En “Aprender a decir su palabra”, prefacio de *Pedagogía del Oprimido*, Ernani Fiori (1970: 2005), refleja la dimensión pedagógica como característica humana que propone la EP: expone el sentido de aprender a leer y escribir, como la oportunidad de entender la implicación de poder decir su palabra. Es decir, el comportamiento humano en el mundo que comprende la praxis; el derecho a expresarse expresando al mundo, de reflexionar y tomar acciones decidiendo, optando, etc. Recrean críticamente el mundo:

Al objetivar su mundo, el alfabetizando se reencuentra en él, reencontrándose con los otros y en los otros, compañeros de su pequeño “círculo de cultura”. Se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo común y, de la coincidencia de las intenciones que los objetivan, surgen la comunicación, el dialogo que critica y promueve a los participantes del círculo. Así juntos recrean críticamente su mundo: lo que antes los absorbía, ahora lo pueden ver al revés (Fiori, 2005 en Freire, 2005 p. 14-15).

Los educadores actúan de manera pedagógica, una pedagogía que se hace “antropología”, es decir, una dimensión con base en el diálogo que construye “de forma sistemática, pero agradablemente humana, la reflexión rigurosa acerca de las cuestiones de la educación”. (Fiori, 2005 en Vieira, 2008, p. 83). En un *círculo de cultura* no se enseña a

repetir palabras, se coloca a los educandos en condiciones para replantear las palabras de su mundo de forma crítica y, en su momento, poder decir su palabra. El diálogo es la directriz de la experiencia en la aventura de aprender a decir. Los educadores populares buscan romper con la idea de “comunicados y depósitos” para “llenar” a los educandos de los contenidos de su narración. En oposición a la educación “bancaria”, en un *círculo de cultura*

no hay profesor, sino un coordinador, que tiene por función dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo, reduciendo al mínimo su intervención directa en el curso del diálogo (Fiori, 2005 en Freire, 2005 p. 14-15).

En dinámicas grupales inmersas en movimientos de lo que Freire llamó “Cultura Popular”– experiencias de formación de cuadros y EP–, surgieron y se difundieron prácticas fundadas en la horizontalidad de las interacciones pedagógicas, en el diálogo y en la vivencia del aprendizaje como un proceso activo y compartido de construcción de saberes, la creación de consensos entre iguales y diferentes. Se convirtieron en nuevas formas y normas de trabajo colectivo (Rodríguez, 2015, p. 85).

Rodríguez (2015) sintetizó los aportes de Freire de corte metodológico en los siguientes puntos, que me funcionaran como referencia para analizar lo que me compartieron los testimonios:

1. Selección del contenido programático, con base en la investigación sobre las necesidades sentidas por los destinatarios;
2. Definición de temas generadores, que vinculen esas necesidades sentidas con los “temas de época”, y conducen a indagarlos a partir del conocimiento socialmente acumulado;
3. Problematicación de las situaciones límite, es decir de aquellas que aparecen como obstaculizadoras para un pleno desarrollo humano e imposibles de modificar; y el surgimiento del “percibido destacado”, a partir y del análisis de esas situaciones en diversos componentes;
4. Creación de nuevas síntesis, nuevos saberes, a partir del conocimiento socialmente acumulado, pero en función de responder a las preguntas sentidas por los sujetos destinatarios;
5. Creación de una novedad que no es principio ideológico abstracto -propio de sectores intelectuales que tienen aseguradas sus bases materiales de vida-, sino novedad históricamente posible de mejorar la vida de las personas y las familias involucradas en el proceso educativo. El inédito viable puede ser pensado también en términos biográficos, personales o individuales, pero teniendo en cuenta que las personas de su surgimiento son históricas, es decir, situadas y condicionadas (p. 171)

3.3.1.1 Investigación de necesidades

El primer componente metodológico, la investigación temática se genera desde las relaciones *hombre-mundo*. Es hacer un “primer diagnóstico de la comunidad”, para ello Marlene utilizó el dibujo de un triángulo y en cada vértice colocaba las siguientes preguntas: “¿quiénes son?, ¿qué hacen?, ¿qué quieren?” (MRR-AMZ, parr. 162). Es una primera oposición con la forma de construir programas escolares y la definición de unidades pedagógicas. Diría Malú, cuando en el ámbito escolar habla de educación básica, habrá que ver a qué le están llamando básica, “¿por qué ustedes determinan que lo que va ahí es lo básico? (MV-AMZ, parr. 367).

Es construir con la comunidad un marco de referencia con la realidad. “no tenías a un experto” esta tematización surge del “conocimiento del pueblo”. Ahí se comienza un proceso de “análisis de la realidad” (LG-AMZ), con la pregunta de “¿qué realmente requiere el adulto?”, qué es lo verdaderamente fundamental y qué es lo que necesita. “Los temas generadores pueden ser localizados en círculos concéntricos que parten de lo más general a lo más particular” (Freire, 2005, p.127), pero se programa a partir de estas preguntas, lo que es fundamental es lo que necesitan los sujetos pedagógicos:

ay, por favor, el adulto de Tecuanipa no necesita que le enseñen inglés ¿no? sí para que se meta a la maquila sí, pero ese es desde el punto de vista del... de los empresarios ¿no? un adulto de Tecuanipa necesita más bien aprender a lo mejor, no porque no sepa cultivar, pero a lo mejor otras técnicas más amigables con la tierra porque ahora se saben más cosas de lo que se sabía hace muchos años y este conocimiento de los campesinos se ha ido pasando de generación en generación, tons hay ahora nuevas prácticas, mejores prácticas que no desgastan la tierra, que me permiten producir más, a lo mejor lo que necesito es aprender ¿cómo le hacemos para organizarnos entre nosotros y que las cadenas de comercialización no sean unas cadenas larguísimas, donde a mí me pagan un peso y el consumidor paga cien, sino nada más uno o dos intermediarios, ¿para que a mí me paguen doce pesos en vez de uno? ¿no? este... pero eso es... o sea claro, necesito saber matemáticas, necesito poder escribir, necesito poder analizar la geografía, las rutas de comunicación, lo que es ... pero es para tomar decisiones de vida ¿no? para analizar cómo vivo y poder transformar esa realidad ¿no? porque la gente no va a venir a transformarme la realidad, soy yo quien la transforma. Bueno eso es lo que creo (LG-AMZ, parr. 324)

Investigar un tema generador es mirar “el pensamiento de los hombres referidos en la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis” (Freire, 2005, p.132). La existencia humana sucede en un mundo en transformación, es en un espacio físico, pero también histórico (Freire, 2005, p. 121).

Mientras más activa sea la postura de los sujetos de la investigación, más profunda será la toma de conciencia, “tanto investigadores como los hombres del pueblo” se hacen sujetos de esta. Es la discusión anterior, clases de inglés o se reflexiona mejor la posibilidad de tratar el tema de formas de cultivos. Lourdes problematiza el cómo y el qué de las preguntas como el primer paso de su “análisis de la realidad”. Es importante que ambos se “sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en la de sus compañeros” (Freire, 2005, p. 158). El programa de trabajo se construye con el pueblo; en la pedagogía del oprimido, el oprimido participa activamente en su elaboración. Por tanto, al presentarlo el pueblo está identificado y no le es extraño. Desde el comienzo de la intervención,

el proceso educativo entre el educador/educando constituyen un espacio común en el proceso de aprendizaje social: la responsabilidad, percepción, comprensión y conocimiento de la realidad se convierten en un hecho compartido (Brito, 2008, pp. 32-33)

3.3.1.2 Definición de temas generadores

Acerca de los temas generadores y su definición. Cuando se trata de alfabetización, lo que se ha consensado es el método de palabra generadora, o el método Freire, término que el autor nunca utilizó, pero que de ahí se difundieron algunos postulados centrales. Son “llamadas generadoras porque, a través de la combinación de sus elementos básicos, propician la formación de otras” (Fiori, 2005, p. 15). Las palabras generadoras son aquellas que descompuestas en sílabas nos permiten propiciar la creación de nuevas palabras a partir de la combinación de los elementos silábicos.

El método de Freire es una respuesta a las Cartillas que buscaban dar a las personas analfabetas palabras y frases, que no necesariamente surgen de un esfuerzo creador. Las Cartillas, materiales “listos y acabados”, presentan los signos gráficos como una donación. De ahí que Freire señale que este método entienda al educando como objeto de la alfabetización y no como sujeto de la misma.

Algo parecido sucedió en México, las Cartillas que se utilizaban para enseñar y aprender a leer y escribir desde mediados de siglo fueron sustituidas por un método pensado para adultos. Extraído de los postulados de la EP, el INEA tomó este método como suyo en sustitución de las Cartillas. Para Valentina esto representa una forma de entender al

sujeto pedagógico como adultos y como un sujeto activo para la toma de conciencia por medio de “palabras significantes” y no solo la repetición y la mecanización:

me llamaba mucho la atención esta idea de que los adultos no eran niños. No era como cuando yo era chica de “mi mamá me ama”. Si no, ya buscar a través de palabras que les eran significantes formas de acercarse al aprendizaje. Eso pues... yo creo que era la primera vez que se hacía. Antes eran los libritos, las cartillas tradicionales ¿no? Entonces sí, esto era como rescatar la dignidad de las personas. Básico y fundamental: no era tratarlos como niños, sino como adultos que estaban en una realidad distinta a la de “mi mamá me ama”. Que, eso era importante, que se sintieran adultos, que se sintieran con otra dignidad. Que se les diera su lugar (VTS-AMZ, parr. 18).

Los temas y palabras generadoras confrontan las realidades de los sujetos y las problematiza con los pensamientos del presente. Se proponen a partir del proceso previo de investigación del universo vocabulario, por tanto, ya son parte de reflexiones creativas que permiten la apertura de nuevos espacios de diálogo y debate.

Son los procedimientos que permiten ver en Freire el trabajo pedagógico en vinculación con el aprendizaje, y el ejercicio de la lectura de la palabra: una búsqueda por pronunciar la palabra y develar la realidad. A través de la lectura del mundo se vuelve a ellos con codificaciones representativas de la realidad, situaciones concretas que posibilitan la relectura del mundo antes de la lectura de la palabra. Las palabras escogidas “son desarrolladas al pueblo para releer su habla y escribir su palabra por medio de la formación de otras palabras y de frases escritas con estos fonemas” (Klein, 2008, p. 193).

La centralidad de la alfabetización está en el origen de esta serie de palabras, tienen que estar cargadas de “experiencia existencial”. Para Freire (2005), el debate en torno a las palabras generadoras busca alfabetizar y concientizar, en el sentido del manejo del universo vocabular del alfabetizando y tener la oportunidad de participar, pero sin dejar de problematizar las situaciones locales; lo público de la educación, lo popular, está en abrir perspectivas para analizar los problemas más generales.

La EP se propone superar el ejercicio mecánico para el dominio del código alfabético, y ofrece una búsqueda por “aprender a decir su palabra, pues con ella se constituye a sí mismo y la comunión humana en que se constituye; instaure un mundo en que se humaniza, humanizándolo” (Fiori, 2005, p. 17).

No en todas las experiencias nos encontramos con momentos tan definidos al momento de seleccionar los temas y palabras generadores. Más de un participante aplicó el

método de palabra generadora con la lista de palabras previamente definida, por ejemplo, Valentina, Lourdes, Sara y Daniel.

Algunos de ellos, “invirtieron” tiempo en discusiones y planeaciones para poder “aprender a guiar” una discusión sobre la realidad. En México, el INEA hizo una selección de palabras que tuvo un gran alcance a nivel nacional. Esta definición de palabras la propuso Félix Chaparro durante los primeros años del instituto. Pero es interesante la forma que repercutió en muchos de los colectivos y organizaciones independientes. Es un tema que no se aborda en este trabajo, pero este proceso de apropiación por parte de la sociedad civil, movimientos y organizaciones populares de las palabras seleccionadas por el INEA es un tema que da para la profundización en futuras investigaciones. Se utilizó tanto en el ámbito rural como en el urbano, con campesinos y con obreros, tanto en el centro como en el sur. De ahí que hubiera la sensación de ser una selección descafeinada, habían “castrado el método” dijo Sara. Era más cercana a un planteamiento curricular escolar que a un proceso revolucionario de organización social. Por eso, Sara y Daniel invirtieron tiempo en su problematización, discutían con sus equipos formas de darles relevancia y significado con la comunidad. El proceso inverso al planteo original.

Al respecto de la relación entre el método de alfabetización y el INEA, Malú me contó algo muy esclarecedor: cuando estudiaba en la Pedagógica, durante una visita de Paulo Freire a la Universidad, llegó personal del INEA a exponer la metodología de palabra generadora y “método MEVyT”, el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo. Y agregó “ya sabes que tienen letras establecidas y uno empieza con pala y no sé qué (...) Pala, vacuna, basura, México, educación...” (MV-AMZ, parr. 421-423). Esa fue una de las tres veces que Malú estuvo con Freire, pero este encuentro fue muy especial y le permitió adquirir una posición políticamente mejor sustentada y argumentada de la tesis de la propuesta freireana durante los ochenta:

entonces se levanta Freire y muy bueno, correctamente ya lo ponen a hablar y dijo - yo quiero decirles que para nada lo que han dicho el INEA es mi trabajo, no tiene nada que ver conmigo y fuerte, muy... yo creo que ha de haber sido enojón porque si me acuerdo, o sea, no me acuerdo lo que dijo, pero me... o sea la actitud, la manera como les increpaba digamos (...) ¿de qué manera está relacionada esta política con las otras políticas sociales? (...) y les dice - no pus es que mientras no vinculen con otros problemas sociales, esto no es alfabetización (MV-AMZ, parr. 423-426)

Lourdes dijo que un tema generador dado, como los que están en los libros de texto, no son lo “fundamental” de la propuesta de la EP. Lo central es la propuesta de los *círculos de cultura*, los momentos y los encuentros que permiten discutir nuestra realidad. Cuando trabajó con educadoras, padres y madres de familia, sus planes y cursos los organizaba con base a la semiestructurada forma que tomaban los *círculos de cultura*:

yo empecé el curso en 1982 para abrir el CEIP, caí en la cuenta que lo importante de Freire, bueno eso es lo que yo pienso verdad (...) Pero lo que yo caí en la cuenta es que el método de alfabetización no era lo fundamental, lo fundamental eran los círculos de cultura, de ahí se desprende absolutamente todo ¿no? es un círculo, no hay alguien que enseña y alguien que aprenda, o sea todos enseñan y todos aprenden, todos tienen voz y se habla de lo que es el interés del grupo (LG-AMZ, parr. 258-262).

En voz de Laura y Elena: las palabras generadoras se construyen en conjunto. Es un ejercicio deliberativo en la cual la lógica es “generar discusión” y constituir una asamblea abierta, “sin que tengas que pertenecer a una corriente o partido político”, “es una apertura muy genial” (EA-AMZ, parr. 278).

Cuando Elena formó parte de Casa y Ciudad, asesorando y acompañando actividades con el Movimiento Inquilinario, los coordinadores de las asambleas utilizaron los postulados de la EP para resignificar y presentar los temas generadores codificando de otra forma que no fueran únicamente visuales, usaban lucha libre, fútbol, comedia, etc.

Hay una cosa muy bonita que yo aprendí en EP que se llama: el factor de distanciamiento y la resignificación positiva. Entonces, tú ves el peor acontecimiento, le tomas distancia y el chiste no es cómo lo satanizas, sino cómo lo resignificas. Entonces, en ese caso como se ve en la Asamblea de Barrios, hay una comedia de Televisa que se llama Catalina Creel (EA-AMZ, parr. 266).

Veamos los referentes de cultura popular que retomó Elena. Después del sismo, demandas y organizaciones ciudadanas del movimiento inquilinario y por la reconstrucción de la vivienda se articularon en la Asamblea de Barrios, “que era todo un movimiento” que surgió en 1985. El término de asamblea está vinculado a lo horizontal en el relato, como “un momento de romper lo vertical por formas de organización”, en las que la EP le permitió utilizar otros materiales para codificar la situación límite; y el tema de época en cuestión, permitió llegar a más gente, hombres y mujeres. En las asambleas se veían películas, caricaturas, o se sentaban a “ver la comedia”. Considero este un buen ejemplo para también pensar en las emociones que producen las prácticas de EP en la gente, estas

emociones generan, en algunos casos, entretenimiento, lo cual no debería estar opuesto a la propuesta política-educativa.

En la Asamblea de Barrios hubo un personaje que se hacía llamar Superbarrio Gómez, “tiene una máscara y una capa y es un luchador de lucha Libre”. Recurrentemente estaba en las movilizaciones y asambleas del movimiento por la vivienda. Este día, para discutir la “situación límite” que surgió en ese contexto, sobre la nueva ley inquilinaria y la necesidad de construir nueva vivienda digna para la clase trabajadora de la Ciudad y no expulsarlos a la periferia, se montó un ring de lucha en la calle durante cada una de las asambleas que se realizaron. La lucha entre el villano (Catalina Creel) y pueblo (Superbarrio), con luchadores de verdad:

Porque el rollo no era solo construir, si construyes era del casero el terreno, o sea era toda una legislación que había que cambiar sino construías en falso ¿no? Entonces se aprovechó para cambiar la Ley Inquilinaria, para hacer viviendas de otro tamaño, para muchas cosas, para dar talleres de condóminos. Entonces ese Superbarrio luchaba contra un villano y el villano era Catalina Creel. La villana de la comedia que todas las señoras odiaban. Y entonces el villano era, el villano de la telenovela que todas las señoras, era un hombre con parche que luchaba, u luchador, e iban luchadores de verdad. Entonces y el luchador, lo de la lucha libre es que los hombres eran los que más iban a la lucha, entonces tu podías, lo que querían era juntar público femenino y masculino. Llevar un personaje de la comedia con el personaje de la lucha libre en el ring y entonces peleaban, y mientras peleaban con micrófono discutían la ley inquilinaria. (...) Entonces es una lógica de topadas, de provocar, para generar discusión y entonces discutían y entonces grita gente, pero entonces también pasas el micrófono para que la gente diga- yo digo que Catalina Creel, ¡claro! ¡porque el país lo vendieron y no sé qué! (EA-AMZ, parr. 270-278).

3.3.1.3 Problematicación de las situaciones límite y el “percibido destacado”

La problematicación forma parte del desarrollo de una conciencia crítica sobre la tematización definida y en ejercicio antropológico de análisis de las situaciones que para la vida de los sujetos políticos es un problema concreto. Es el método y es una condición ontológica que activa a los sujetos por medio de acciones y de una forma de posicionarse ante los objetos y los acontecimientos.

La problematicación es una forma dialógica de conocer y situarse en el mundo, por tanto, es intervenir en la realidad y producir un sujeto crítico y politizado. Aparece en el discurso de EP como condición para la liberación y como parte de una nueva práctica social que tensiona la teoría de la práctica, el ser y el saber; para Freire, “el sujeto solo puede

aprender efectivamente si es activo, si actúa problematizando lo que ve, oye, percibe” (Mühl, 2008, p. 413). El papel del educador es generar las condiciones para dialogar con el educando sobre situaciones concretas. El educador ofrece instrumentos con los cuales el educando logra aprehender elementos de esta comunicación gráfica. Es decir, la alfabetización no se hace desde arriba hacia abajo, no es una donación o una imposición. Si no, busca hacerse desde adentro hacia afuera y por parte de los participantes, el educador o promotor solamente colabora. El método pretende ser el instrumento de educando, no exclusivamente del educador.

Por un lado, la problematización es una forma para cuestionar la existencia humana, la pregunta toma el protagonismo para llegar a un conocimiento auténtico y liberador: el sujeto y el objeto adquieren otro sentido por medio del conocimiento. Por otro lado, epistemológicamente es el fundamento para concebir el conocimiento que acompaña la manera de actuar con los objetos, es una dimensión para la mediación, para usar y aplicar lo que se conoce como método (SS-AMZ). Se busca identificar el contenido del aprendizaje con el proceso mismo.

Una situación límite para Freire es aquella que se constituye a partir de contradicciones que “involucran a los individuos, provocando una adherencia a los hechos, y al mismo tiempo, llevándolos a entender como *fatalismo* aquello que les está sucediendo” (Osowski, 2008, p. 471). Las situaciones mismas producen esa impotencia frente a lo que está ocurriendo, en algunos genera sumisión y les quedan pocas alternativas para responder a lo que esas situaciones límite les exigen. Ante eso, para Freire (2005),

El papel fundamental de los que están comprometidos en una acción cultural para la concientización no es propiamente hablar respecto a cómo construir la idea liberadora, sino invitar a los hombres para que capten con su propio espíritu la verdad de su propia realidad (p. 91 en Osowski, 2008, p. 471).

Las situaciones límite generan estragos en las dinámicas grupales, generan silencios, violencia, dificultad para expresar voces y emociones. Visibilizar y nombrar aquellos límites impuestos por las situaciones y el autoritarismo que los oprime puede contribuir a actuar y a cambiar. Hay una idea de que no se pueden transformar situaciones producidas por determinantes históricas y termina por reproducir la cultura del silencio.

El término de situación límite lo incorporó Freire a partir de Álvaro Vieira Pinto, que a su vez lo trajo de Jaspers. El intento de Freire es descargarla de su significado pesimista. Pinto (1975) las entendía no como “el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, pero el margen real donde comienzan todas las posibilidades”; no son “la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más” (p. 106 en Araújo, 2008, p. 278). Sabiendo que, desde esta perspectiva, la vida humana se entiende dentro de una relación dialéctica entre sus condicionamientos y la libertad. Cuando las situaciones límites se convierten en obstáculos, en

dimensiones concretas de una realidad determinada, pasan a ser “percibidos destacados”. Estas son situaciones que impulsan a los hombres a que las superen mediante lo que Freire llama “actos límites”. Superada una situación, surgirán otras, que provoquen nuevos actos límites (Rodríguez, 2003, p. 43).

Surgen “percibidos” que antes no estaban, que hasta ese momento no destacaban. Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido en sus implicaciones, ahora aparece como un desafío, un problema que “destaca” y amplía el campo de percepción. En ese momento, el “percibido destacado” ya es objeto de la ‘admiración’ de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento” (Freire, 2005, pp. 95-96).

Las prácticas de EP promueven la problematización de la situación del hombre en el mundo. Proponen la superación de “la conciencia mágica o ingenua de una situación, y de ese modo se apropien de la realidad histórica superando el fatalismo por un esfuerzo de transformación” (Rodríguez, 2003, p. 43). Los educandos desarrollan su poder para captar y comprender el mundo como una realidad en transformación, en proceso (Freire, 2005, p.96).

Para Freire, educar es “hacer pensar” para deshacerse del “miedo a la libertad”. No es un regalo de los que saben a los que no saben. Es un acto humanista en la medida que procure la integración de individuo a su realidad, en la medida que pueda “crear en el educando u proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad (...) alfabetizar es sinónimo de concienciar” (Barreiro, 2009, p.14).

Enseñar a leer y a escribir más allá que un mecanismo de expresión, es procurar en el educando un proceso de concienciación. Es decir “de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la

historia” (Barreiro, 2009, p.14). Surge del encuentro con otros seres humanos en el análisis crítico de las causas y consecuencias de las situaciones y las posibilidades, de acciones eficaces y transformadoras, lo que Freire llama praxis de la libertad. Sin duda, de ahí que una de las consecuencias del trabajo colectivo llega a ser la formación de grupos de interés y presión, así como acciones de participación política: “no es posible dar clases de democracia y al mismo tiempo considerar como absurda [o] inmoral la participación del pueblo en el poder” (Barreiro, 2009, p.14).

Freire propone una educación problematizadora, crítica y liberadora exige una postura reflexiva y transformadora. Es una actitud que exige acción y el resultado natural de la toma de conciencia da visibilidad a múltiples formas de contradicción y de opresión en la sociedad.

La toma de conciencia da pie a la crítica y a la “expresión de insatisfacciones personales, primero, y comunitarias más tarde, porque son las componentes reales de una situación de opresión” (Barreiro, 2009, p.19).

3.3.1.4 Creación de nuevos saberes, nuevas síntesis

En la perspectiva de la EP, el diálogo es central en las experiencias de los círculos de cultura. Lo dialogal implica que nadie educa a nadie, las personas se educan en una relación dialógica de saberes y afectos. El diálogo como el vehículo central en la praxis, en la que lo vivido y lo que ya se sabe se pone en discusión, se critican y se amplían para transformar el mundo y la conciencia sobre él. Una acción dialógica activa una serie de posibilidades en el otro: que se reconozca y conozca a los demás y al mundo, abre paso a la promoción de deconstruir y construir nuevos saberes. Es un acto de amor, esperanza y de sueños por construir el camino por *ser más*.

Los humanos son seres de la naturaleza, por tanto, hay una construcción permanente de sujetos sociales creadores y transformadores de cultura. Todo el tiempo se generan conexiones y redes complejas y cambiantes propias de una cultura. El *círculo de cultura* es una búsqueda por transformar cosas del mundo natural en objetos del mundo cultural. “Nosotros los transformamos para adaptarlos a nosotros”, ahí nos transformamos también de forma colectiva y de forma personal, “junto con los utensilios de los que nos servimos

para sobrevivir, los símbolos, los saberes, los sentidos y los significados de los que nos servimos para convivir” (Rodríguez Brandão, 2008, p. 128).

La concepción “crítica” del analfabetismo de la EP pretende romper con una concepción “ingenua” del analfabetismo. Como ya se señaló antes, no hay estado absoluto de ignorancia o de saber: “Todo el mundo sabe alguna cosa del mismo modo que nadie ignora o domina todo el saber” (Bueno y Lima, 2008, p. 458). Los sujetos en estas condiciones no son comprendidos como un daño que necesita ser erradicado, como una enfermedad contagiosa. En la noción ingenua el analfabetismo aparece como un “mal” de los pueblos, como “una manifestación de incapacidad, de poca inteligencia y aún de su apatía” (Barreiro, 2009, p.13).

En contraposición a estas cargas negativas del analfabetismo, la EP “lo ve como una explicitación fenoménico-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado” (Barreiro, 2009, p.12). Esta variante pone énfasis en causas estructurales que tienen consecuencias en los individuos, por tanto, implica una variante radical en la tarea de educar. La educación liberadora y humanizadora pretende deslindarse de una educación concebida como un acto, en la que las palabras no tienen un poder mágico, ni una relación entre quien las menciona y el mundo. Es importante la concepción crítica del alfabetizando como sujeto para que la educación no sea instrumento de domesticación: El educador sobre el educando, el profesor sobre el estudiante, el enseñar sobre el aprender. Para romper con una estructura que coloca al educando como el objeto de manipulación de los educadores. Éstos, a su vez, responden a las estructuras de dominación de la sociedad (Barreiro, 2009, p.13).

En oposición a la idea de que el saber existe en el conocimiento erudito, en la gente sabia y que el educando tiene insuficiencia de saber, surgió la idea del saber popular (Freire, 2005; 2009). Son los saberes

insertos en el espacio escolar o en otras formas alternativas de educación, elaborados en la vida cotidiana, o sea, se trata de los saberes hechos de experiencia que son elaborados en la experiencia existencial, en la dialógica de la práctica de vida comunitaria en que se encuentran insertos, en el circuito dialógico “hombres-mujeres-mundo” (Bueno y Lima, 2008, p. 458).

En el educador popular se requiere de una actitud pedagógica que implica el respeto al “saber hecho de experiencia”, al “sentido común”, a los saberes previos y generados en

su práctica social. El papel del educador era “estar con la comunidad solidariamente, con una posición solidaria hacia su lucha, llevando conocimientos que la sirvieran que le sirvieran para reforzar su lucha y su propia formación y su propia construcción del sujeto” (MRR-AMZ parr. 164).

3.3.1.5 El inédito viable: novedad históricamente posible

Una consigna contundente en esta perspectiva es que la Pedagogía del Oprimido no puede ser implementada por los opresores: es un instrumento, para que los oprimidos descubran y transformen su situación de opresión: “de la situación límite”, al “percibido destacado” y de este, al “acto límite” y al “inédito viable” (Paludo, 2008, p. 177). La EP es una acción cultural para la libertad con los oprimidos en cualquier contexto.

En la acción, la conciencia crítica actúa en relación con las situaciones límite y asume una lucha por la construcción de un *inédito viable*. En este paso, se conjugan los sueños y los proyectos colectivos, se habla del futuro, utopías. Aquí, en el momento y diálogo en colectivo se construyen cambios, los temas, preguntas y desafíos se materializan en el *inédito viable*. Se edifican alternativas históricas por medio de las experiencias vividas, por las vivencias, de este modo se puede tener capacidad para superar situaciones límite que son las que consistentemente impiden la búsqueda de nuevas síntesis e historias, nuevos “sueños posibles”.

La esperanza, la humildad y la fe se entienden como condición para el diálogo del *ser más*, “la esperanza no es un cruzarse de brazos y esperar. Me muevo en la esperanza mientras lucho y si lucho con esperanza, espero” (Freire, 1981, p. 97 en Streck, 2008, p. 202).

Lo *inédito viable* es más que solo unir letras. La finalidad es que los educandos consigan expresarse tal como hablan y que aprendan a decir su palabra. Palabra entendida como palabra y acción. Con una significación que se produce en la praxis. Es decir, la palabra viva y dinámica; la que dice y transforma el mundo. Palabra como lugar de encuentro y reconocimiento de sí y del otro; palabra personal, es diálogo y es el origen de la comunicación, creadora, elabora el mundo y la comunicación. La alfabetización es toda la pedagogía: aprender a leer es aprender a decir su palabra.

Carga una inquietud sana y bonitez arraigada en la condición de ser y hacer-se hombre o mujer. Palabra en la cual se encuentra intrínseco el deber y el gusto de cambiarnos dialécticamente a nosotros mismos, cambiando el mundo y siendo cambiado por este. Que trae en la esencia de ella misma lo que podemos sentir y desear y luchar y soñar por ella; (...) Palabra que sobre todo nos trae la esperanza y el germen de las transformaciones necesarias dirigidas a un futuro más humano y ético, para alcanzar el destino ontológico de la existencia humana (Araújo, 2008, p. 279).

Las acciones político-educativas para la superación de percibidos destacados, de las dimensiones concretas de la realidad, no pueden ser diferentes al tiempo y el espacio de las experiencias. Son acciones comprometidas en las posibilidades de alcanzar anhelos o los sueños constituidos de forma colectiva, la superación de necesidades y desafíos.

En las experiencias de EP, se “atienden a pocas personas”, el énfasis no estaba en la cantidad, sino en el proceso de toma de conciencia colectivo. Lo relevante era alcanzar “repercusiones a nivel comunitario”, cuando “empiezan a cambiar las relaciones al interior de la persona, luego de la familia, cambia también la perspectiva de la comunidad” (LG-AMZ, parr. 320). Por ejemplo, Sylvia formó una cooperativa con campesinos, el tema que los perjudicaba eran los intermediarios, lograron llegar a comercializar de forma directa con la Central de Abastos. Otro tema generador, era el rescate de las semillas ancestrales del maíz y la relación entre las formas de almacenarlo y su comercialización, al respecto lograron generar un banco de maíz en la comunidad y con la cooperativa defender el precio y los esquemas de comercialización (SS-AMZ, parr. 20).

El sentido de la cooperativa no era generar mayores ingresos, era sostener y mirar las situaciones históricas y concretas de la comunidad para la generación de acciones para acercarse a lo históricamente posible, a la resolución de las contradicciones con las que se encontró Sylvia y su equipo de trabajo: mejorar los precios de venta, evitar intermediarios, defender los productos ancestrales y resolver el tema de almacén para poder vivir de lo cosechado durante la mayoría del año.

Al respecto, recordó unas palabras de Salvador García, educador que trabajó mucho con cooperativas y que actualmente vive en Ixmiquilpan, quien decía: “la cooperativa no puede ser excluyente, tiene que ser el pueblo. La cooperativa la forma el pueblo entero porque no margina a nadie, no deja a nadie afuera, es un beneficio para todos” (SS-AMZ, parr. 26)

La organización social surgió como producto del análisis de las situaciones límite y la lectura que hicieron sobre las formas y condiciones de la opresión. De ahí que se develen inéditos viables que se leen con esperanza, humanismo y generosidad, pero que denuncian lo deshumanizante y lo antiético. En este sentido, el *inédito viable* es una categoría de análisis que encierra las formas de creer, de transformar a las personas, al mundo: las posibilidades de una utopía.

En la medida que se sueña y se concretizan los inéditos viables más nos acercamos a la realización de sueños posibles, sueños de una colectividad al servicio de lo humano: “nos induce a crear un nuevo hombre y una nueva mujer para una nueva sociedad: más justa, menos fea, más democrática, recordando a Paulo” (Araújo, 2008, p. 281).

3.4 Espacios de socialización y educación política

La EP es un proceso y un ejercicio que permite a sus participantes descubrirse como sujetos de la historia, es decir, como sujetos capaces de reflexionar sobre y transformar la situación en la que se encuentran. Esto hace posible poner en juego a los *inéditos viables* de los que hablamos en la sección anterior. Los actos educativos son parte de la construcción social, son un espacio clave para la socialización; no importa si es educación formal, o no formal. Propician en los sujetos una experiencia en la que se articulan prácticas y vivencias culturales en las cuales se construyen saberes a partir de lo cotidiano y los ámbitos de socialización de los que participan los involucrados.

La EP admite que existen relaciones de poder que atraviesan a toda la sociedad y que es imposible separar lo político de lo pedagógico en una acción educativa. Por tanto, la producción, apropiación y recreación de saberes no es exclusiva de espacios educativos formales (Torres Carrillo, 2011, p. 113). Esta perspectiva dotó a los entrevistados de la inquietud de participar como educadores populares en instituciones, organizaciones y movimientos; de encontrar grupos y formar parte de la construcción de espacios e implementación de procesos en los que se reconocieran los intereses de los grupos oprimidos y excluidos como eje conductor de la acción educativa.

Esta comprensión llevó a la formación de grupos de educadores populares trabajando en espacios de socialización atravesados por organizaciones populares y movimientos sociales: 1) iniciativas de tradición religiosa (CEB, CRUC, Proyecto

Golondrinas y La Unión en Martín Carrera); 2) equipos de investigación acción en asociaciones civiles (CEE); y 3) proyectos estatales de educación de adultos (INEA).

En las interacciones con sus pares, los educadores construyeron un espacio de *socialización* en el que establecieron e integraron valores y normas (Weiss, 2015), como es la cuestión metodológica, la intencionalidad política colectiva y las dinámicas propias del trabajo colectivo. A su vez, generaron relaciones entre compañeros y compañeras, educandos y otros actores involucrados que están acompañadas de sentimientos, de su emotividad comunitaria, y satisfacciones por “el gusto de estar juntos”, propios de la *sociabilidad* (Simmel, 2002 en Weiss, 2015, p. 1259). Las iniciativas de EP son espacios para la interacción con otros y para el desarrollo de capacidades, gustos e intereses propios que fundamentaron su capacidad de agencia a lo largo del trabajo popular, es decir, se desarrollaron procesos de subjetivación a partir de la interacción con los otros. Entiendo subjetivación “en su sentido original en la tradición marxista de Lukács, como emancipación colectiva e individual, la reconquista del sujeto convertido en objeto por el capitalismo” (Martuccelli, 2007 en Weiss, 2015, p. 1260).

En esta sección pretendo dar cuenta de prácticas culturales al interior de cada uno de los espacios como “sistema y práctica” (Sewell, 2005), es decir, como una práctica cultural en la que se utilizan símbolos culturales existentes para lograr algún propósito (p. 16). Así, las prácticas humanas están estructuradas por significados y por aspectos propios del espacio social: relaciones de poder, acceso a servicios, delimitación del espacio, clase, raza, religión, etc. En este sentido, la EP contribuyó a formar espacios (sociales y simbólicos) para el encuentro de jóvenes educadores en los que se desplegaron diversos procesos de socialización y sociabilidad. De forma individual, se dieron diversos procesos de subjetivación y que fueron observables al narrar sus vivencias y sus recorridos. Es decir, cada uno de los educadores tuvo procesos de interiorización y apropiación de normas y valores, la emancipación de algunas consignas dominantes; el desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre las diversas demandas y posicionarse sobre ellas; el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propias; y la capacidad humana de hacer y decidir (Weiss, 2015).

3.4.1 Espacios de tradición religiosa: Cambio total y la nueva pastoral social

La participación de Elena en las CEB da cuenta de un espacio que tenía cierto nivel de institucionalidad que forjaron los jesuitas en el Ajusco. Lo mismo con Lourdes, Marlene y Laura en el CRUC, un espacio jesuita en la colonia Roma, conformado para “tener contacto con jóvenes, afuera de sus escuelas”, tanto laicos como ateos (LW-AMZ, parr. 172). Y el Proyecto Golondrinas, una escuela abierta para adultos, que comenzaron los maristas al occidente de la Ciudad; en Capula (donde hoy vive Lourdes), de la Presa, Golondrinas y el Pocito. El proyecto atrajo jóvenes formados en otras instancias cristianas para que coordinaran los diferentes grupos de alfabetización, primaria y secundaria.

Todos estos espacios estuvieron constituidos a partir de la organización de “células”, la estructura eclesial básica para el trabajo de “promoción humana” en atención a tres frentes propuestos por la nueva pastoral social en 1968:

1. en relación con las exigencias de la justicia y de la paz, de la familia y demografía, de la educación y de la juventud;
2. la tarea de la evangelización y crecimiento de la fe, en manos de una renovada pastoral popular y de las elites, a una catequesis viva y orgánica, a una liturgia fructuosa y expresiva;
3. una revisión evangélica de la Iglesia visible y sus estructuras, que anime los movimientos apostólicos de laicos, el ministerio y vida de los sacerdotes, la actividad de los religiosos y religiosas, la actualizada y sólida formación del clero, el testimonio de la pobreza evangélica, la coordinación pastoral en sus diversos niveles, la utilización sabia de los medios de comunicación social (CELAM, 1968, pp.1-2).

El 26 de agosto de 1968 se llevó a cabo el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM)¹⁷ en Medellín, Colombia, encuentro considerado como el nacimiento de la TL y patada de inicio para la generación de iniciativas y experiencias con la finalidad de liberar a los pueblos de su condición de “servidumbre” en la región latinoamericana. La *opción preferencial por los pobres* se puso en el centro del debate en el ámbito religioso. Incluso, en los setenta, hubo grupos minoritarios protestantes latinoamericanos a favor de la emancipación política, la secularización del Estado, las libertades individuales y derechos civiles (Brugaletta, 2017, p. 26).

En un periodo de “reducción de las opciones ideológicas”, la influencia intelectual de Freire estaba aumentando y la TL demostró la capacidad de generar un discurso y

17 Al Consejo asistieron cerca de 150 obispos y más de 130 sacerdotes, religiosos y laicos de todos los países de la región para discutir el nuevo rumbo de la Iglesia católica en América Latina, como una primera repercusión del Concilio. El CELAM marcó las directrices en cuestiones teológicas y eclesísticas para una nueva práctica pastoral y reflexión teológica.

prácticas en favor de la “conciencia en la región” (Kirkendall, 2010, p. 102). La TL generó un “dinamismo intelectual y político” en un contexto en el que “los gobiernos democráticos estaban cayendo y la opción revolucionaria estaba disminuyendo después de la muerte del Che Guevara en 1967”; las dictaduras militares fueron cada vez más efectivas, incluyendo el derrocamiento de Allende el 11 de septiembre de 1973 (Kirkendall, 2010, pp. 101-102).

En una carta dirigida al pueblo de Dios, los obispos de la CELAM (1968) anunciaron la “nueva época histórica” de la vida eclesial marcada por el anhelo de “emancipación total”, “por una profunda renovación espiritual, por una generosa caridad pastoral, por una auténtica sensibilidad social” (CELAM, 1968, p. 1); para “rescatar” a los sectores marginales de la precariedad económica, social y cultural, además de romper con los estrechos vínculos de la iglesia con las clases sociales altas y sectores políticos dominantes. Las “huellas de la imagen de Dios en el hombre” sería un dinamizador para la

liberación de toda servidumbre, de maduración personal y de integración colectiva. Percibimos aquí los preanuncios en la dolorosa gestación de una nueva civilización. No podemos dejar de interpretar este gigantesco esfuerzo por una rápida transformación y desarrollo como un evidente signo del Espíritu que conduce la historia de los hombres y de los pueblos hacia su vocación (CELAM, 1968, p. 12)

Fue un periodo con un impacto a nivel local, regional y mundial. Al respecto, en el Informe Rockefeller presentado a Nixon¹⁸ como presidente de los Estados Unidos, se dio cuenta de los cambios que vivía la Iglesia latinoamericana y los establecimientos militares, en un proceso de “ruptura con el pasado”: las comunicaciones modernas y la expansión de la educación provocaron una agitación entre la gente que impactó en la Iglesia convirtiéndola en “una fuerza dedicada al cambio- cambio revolucionario, si fuese necesario” (El Informe Rockefeller, 1970, p. 291). La Iglesia buscaba responder a la “voluntad popular” como una fuerza a favor “del cambio social, económico y político” (El Informe Rockefeller, 1970 p. 291).

En México surgieron nuevos espacios para la reflexión teológica y nuevas prácticas pastorales orientadas a repensar su relación con la injusticia y la pobreza. Estas discusiones se llevaron a la práctica por medio de misiones culturales, campañas de alfabetización, organización de las CEB, el CRUC, fundación de organizaciones sociales independientes;

18 Informe presentado en día 30 de agosto de 1969 al presidente Richard M. Nixon por la Misión Presidencial de Estados Unidos a América Latina que encabezaba Nelson A. Rockefeller.

análisis críticos de la realidad - “concientización”- y programas para favorecer el *desarrollo integral* de los sectores marginados. Esta propuesta busca estar en oposición al paradigma de *desarrollo dependiente*, se trata de reconocer la condición histórica de opresión de los países latinoamericanos y la emergencia por constituir una evangelización liberadora que requería de una *educación liberadora*: aquella “que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo” (CELAM, 1968, p. 28).

Se generó un significativo nuevo de educación producto de la idea de desarrollo integral. Educación como una forma de construir un futuro; humanizadora, creadora, plural y dialógica; intra e intergeneracional; en la que el sentido comunitario y la libre autodeterminación de los pueblos fuese un medio para alcanzar mejores condiciones humanas:

La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender “de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas” (...) debe llegar a ser creadora, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina; debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario (...) Debe ser abierta al diálogo, para enriquecerse con los valores que la juventud intuye y descubre como valederos para el futuro y así promover la comprensión de los jóvenes, entre sí y con los adultos (CELAM, 1968, p. 28).

La pastoral social tendría la misión de contribuir a la “promoción integral del hombre y de las comunidades del continente” en la búsqueda “angustiosa de soluciones adecuadas para sus múltiples problemas” (CELAM, 1968, p. 8) con el propósito de “alentar los esfuerzos, acelerar las realizaciones, ahondar en el contenido de ellas, penetrar todo el proceso de cambio con los valores evangélicos” (CELAM, 1968, p. 9).

Estos planteos dieron vuelta por muchos espacios construidos por los episcopados. En México al menos tenemos la certeza de que en el convento del Alttillo, en Martín Carrera, el CRUC y las CEB del Ajusco fue uno de los textos revisados y debatidos en los espacios. En este documento, que surgió de la CELAM, se propuso la organización en “células”: la forma “inicial de estructuración eclesial, y foco de la evangelización, actualmente factor primordial de promoción humana y desarrollo” (CELAM, 1968, p. 71).

El personal religioso tuvo un impulso importante por ir al pueblo. Grupos de jesuitas “llevaban la batuta de estos cambios” (VTS-AMZ, parr. 104), como parte del impacto que había generado la TL. Otras congregaciones como salesianas o maristas, con

los que trabajó Lourdes, también vivieron transformaciones y adaptaciones radicales en su manera de acercarse y trabajar con la gente de sus comunidades.

Como todo proceso de cambio, la TL provocó que las diferencias, dentro y fuera de congregaciones religiosas, se acentuaran: en AL, las congregaciones de las ciudades más grandes se dividieron en grupos; algunas buscaban mantener el *estatus quo* del trabajo religioso, pero también hubo las que se movilizaron hacia lugares fuera de las urbes, hacia pueblos y comunidades rurales, incluso algunas se *mudaron* a otros movimientos revolucionarios de la región. Es decir, sacerdotes y laicos que comulgaban y respaldaban esta ideología “fueron al pueblo” de distintas maneras, con la misión de caminar junto con los más pobres, los oprimidos y despreciados. Fue un proceso clave que Valentina recuperó en la entrevista:

cuando menos la mitad de los jesuitas se salieron y de las monjas un gran porcentaje (...) primero se salían con la esta idea de que vamos a ayudar a las comunidades y luego se casaban y luego ya... ya se quedaban insertos en una sociedad donde ya no tenían esta influencia tan grande. Hubo personajes muy importantes, como Latapí o Pardinás. Hicieron cosas increíbles, hicieron muchísimo (VTS-AMZ, parr. 106).

3.4.1.1 Las Comunidades Eclesiales de Base

Durante los setenta varios grupos de pobladores se asentaron en diferentes colonias en la periferia de la Ciudad. En el Ajusco, grupos provenientes de diferentes estados de la República (principalmente de Michoacán y Morelos) llegaron a establecerse a la Ciudad de México en un proceso representado comúnmente como una “invasión” en la que se asentaron pobladores en terrenos irregulares. Con el tiempo, empezaron con procesos de autoconstrucción y la organización para la obtención de servicios e infraestructura.

La familia de Elena estuvo involucrada en los procesos populares de organización en las CEB para la regularización de la propiedad de la tierra y la exigencia de servicios urbanos. Estos dos últimos fueron temas generadores de debates y dinámicas al interior de las Comunidades, en la vida cotidiana de los habitantes del Ajusco: de ella, su familia y sus vecinos. Para Elena, las CEB eran espacios que representaron la praxis en el trabajo de base de inspiración cristiana: eran espacios educativos de articulación y confianza, “círculos de estudio y práctica”, en los que se generaron “acciones que penetran en la vida cotidiana;

[así como,] una rigurosa y dedicada reflexión sobre la realidad a la luz de la lectura de la biblia” (EA-AMZ, parr. 61).

Las CEB eran células formadas con aproximadamente veinte personas, vecinos y vecinas que entre ellos eligen a sus representantes, se reunían una vez a la semana en casa de alguno de ellos y la dinámica era guiada por un coordinador o coordinadora. Elena llegó a ser coordinadora, lo que implicó tener una reunión más a la semana, con sus pares y con algún miembro de la Compañía de Jesús. El espacio y la dinámica permitió la integración y la comunicación con personas de distintas edades; cuando Elena participó tenía catorce quince años, hubo jóvenes de su edad, pero la mayoría eran adultos mayores.

Las CEB venían de un proceso renovador en la Iglesia cristiana, fueron perfiladas como una herramienta que tuvo la “iglesia popular” de los setenta para llevar a la práctica la opción preferencial por los pobres y construir espacios desde la base de la sociedad (pobres, vecinos, desplazados, jóvenes, etc.). Con el desarrollo de la TL es que la religión católica, para algunos (como Malú, Lourdes, Elena, Marlene, Laura y Valentina), se convirtió en una inspiración y un espacio para el ejercicio del compromiso revolucionario y el compromiso social.

Fueron espacios de socialización para la difusión de la religiosidad popular, en el entendido de que “la religión también debe servir para liberar y transformar el mundo en un mundo más justo” (EA-AMZ, parr. 15), “no desde la iglesia y el templo, sino desde los pobladores”, “una forma de practicar tu fe fuera del templo”. Para ello en las CEB de toda la región y en espacios vinculados a la TL, se utilizaron metodologías y herramientas para facilitar las formas para reflexionar y actuar sobre la realidad: método ver, juzgar y actuar (EA-AMZ, parr. 11). Es un método que posibilitó

el uso de las Ciencias Sociales, aun teniendo una corriente de fe, y que puedes hacer fuera del templo, no tienes que ir a la Iglesia para practicarlo, es una forma de practicar tu fe dando testimonio y no necesitas al cura (EA-AMZ, parr. 13).

A continuación, se describen los tres momentos del método mencionado:

- 1) El *Ver* representa el proceso de reflexión situacional o exponer “una situación de la realidad”, una noticia del periódico, “algo que había pasado en la colonia o un problema con los jóvenes, o sea algún tema social”; situaciones locales que permitan abrir perspectivas para el análisis de problemas nacionales, regionales o globales. Es la creación de situaciones existenciales para el grupo con el que se va a

trabajar, similar a lo que Freire (2009) llama “situaciones problema, codificadas, que incluyen elementos que serían decodificados” (p. 112).

- 2) *Juzgar* refiere al análisis y desde donde leer la problemática y el contexto, que en este caso es “a la luz del evangelio”, pero “cuando eres creyente de la corriente de la TL, no lees la escritura en sí misma, sino la utilizas, y lo que quieres leer es el contexto” (EA-AMZ, parr. 11) para hacer una lectura atemporal de la Biblia para ver, desde esos valores, qué posibilidades de acción tienen los miembros del grupo.

Por ejemplo: cuando leían situaciones

de pobreza, de discriminación, de injusticia ¿no? donde se castigaba, o donde se aislaba, a los enfermos de... los leprosos ¿no? Entonces es una historia en la que te van contando que hay leprosos, que hay reyes, que hay pueblo, que hay mujeres lapidadas por infieles, y te van contando que hubo un personaje, que se llama Jesús, actúa frente a eso, qué hace frente a los leprosos, qué hace frente a las putas, qué hace frente los ricos. Y entonces ese marco, lo que aprendes es que, el texto es el contexto. Y entonces, lo que haces es, después de ver la realidad, con un pasaje de la biblia relacionado con esto, y haces una lectura atemporal, digamos ¿no? de que pasaba en ese momento, cómo actuaría, qué es lo que dice frente a, quiénes son los enfermos de ahora (EA-AMZ, parr. 11).

- 3) Por último, *Actuar* de forma individual y colectiva tomando en cuenta que “Nadie se salva sólo” en un mundo que se construye colectivamente, “un ingrediente clave” de la EP, el ser social, el ser colectivo: “a través del estudio de la realidad se generaban acciones colectivas del grupo, pero para involucrar a otros en las acciones colectivas” (EA-AMZ, parr. 13). Elena dio algunos ejemplos de acciones colectivas como campañas informativas, elaboración y reparto de volantes, recaudación de firmas y armar contingentes para movilizaciones a nivel Ciudad.

3.4.1.2 Centro de Reflexión Universitario para el Compromiso (CRUC)

Como producto también del Concilio Vaticano II y Medellín, en 1972 se funda el CRUC por Luis Rodríguez Lapuente. Un proyecto jesuita constituido para la formación de jóvenes desde la fe y con un compromiso social ante la realidad. Por ahí pasaron al menos tres de los entrevistados: Lourdes, a inicio de los ochenta; y Marlene y Laura, a finales de década. Elena mencionó que ella y su hermana habían pasado por ahí algún tiempo, pero no le dio peso a ese relato al momento de cuestionar y rastrear junto con ella su experiencia en EP.

EL CRUC se ubicaba en la colonia Roma, era una casa grande con varios cuartos, una biblioteca y una pequeña capilla (MRR-AMZ; Martínez, 1996, p. 87). Eran encuentros semanales, todos los sábados, con aproximadamente treinta jóvenes de forma constante, aunque siempre había un invitado o algún “curioso”. El centro dividía a los jóvenes en células de 10 personas y cada una contaba con un coordinador jesuita. Cada célula organizaba su trabajo según sus necesidades y el Centro organizaba algunas actividades conjuntas como misiones, visitas a hospitales, conferencias y eucaristías.

Las tres entrevistadas coinciden que el CRUC era un ambiente cristiano de izquierda, un espacio “trabajo político-educativo”, “un lugar radical” (MRR-AMZ, parr. 65); pero no dejó de ser lugar religioso que les era atractivo a los jóvenes, lo que los volvía unos “bichos raros” ante sus familias y compañeros de la escuela (LW-AMZ, parr. 130). En las células leían la biblia y generaban debates de contenidos que estaban fuertemente influenciados por la TL, la organización en las CEB; las ideas de Freire, Leonardo Boff, Carlos Núñez, Pablo Latapí, Samuel Ruiz, entre otros. Era un espacio de encuentro de estudiantes de diversas universidades y, algunos de ellos, con experiencia en el ámbito del trabajo popular.

El Centro era un espacio de formación para el trabajo con comunidades; un lugar de socialización para el acceso a la palabra, en el que los jóvenes universitarios eran sujetos, “donde conocías a las personas, coincidían, discutías, ayudabas” (LG-AMZ, parr. 88); un entrenamiento para “ir a la guerra”, como los que acompañaban a Jesús en la encomienda de ser un “liberador de la comunidad” (MRR-AMZ, parr. 65): “como en la formación de cuadros, digamos para que te fueras a trabajar al trabajo popular ¿no? y te fueras a la inserción” (LG-AMZ, parr. 130). Es decir, en el CRUC se constituyó el oficio de ser educador popular. En el CRUC se buscó transmitir un modo de actuar y tomar decisiones; de comunicar un *modus operandi* en el que no hay otra forma de aprenderlo que viéndolos funcionar en la práctica, observando (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 164) en los procesos de socialización, en los procesos comunitarios.

La educación era el “medio clave para liberar a los pueblos” (CELAM, 1968), por tanto, los jóvenes tenían experiencias como educadores en las actividades que organizaba el Centro. De ahí que muchos de ellos siguieran su camino en la EP.

El trabajo de base desde esta perspectiva necesitaba de herramientas para el análisis de la realidad provenientes de las ciencias sociales. En las sesiones se revisó literatura marxista, Althusser y Gramsci. Cada uno de los debates se realizaba a “la luz” de la palabra de Jesús, pero, como dijo Lourdes, sin “irte con la finta” de la Iglesia corrupta y espantosa, “algo absolutamente distinto de lo que está haciendo hoy la iglesia” (LG-AMZ, parr. 136). En el CRUC “aprendes a tener una opción preferencial por los pobres”, incorporas la lectura de Jesús, pero desde el análisis de la TL:

Jesús lo que vino a decir es: en este mundo hay desigualdad y te tienes que comprometer. Jesús se fue con los pobres, no se fue con los ricos, podía haberse ido con los ricos, se fue con los pobres, él sí tuvo una opción (LG-AMZ, parr. 138).

Lourdes recordó que lo que la convenció de formar parte del CRUC fue un curso de Cristología en el que analizaban “el reino de Dios” y el mensaje de Jesús, que era diferente al que ella vivía en las misas: “tú tienes que hacer, o sea, tu misión no está cuando te mueras, tu misión está aquí, el reino de Dios es de este mundo” (LG-AMZ, parr. 86).

En el periodo de Marlene y Laura discutían sobre derechos a la vivienda en el contexto de lo sucedido por el sismo de 1985 y el “hervidero político” causado por la formación del PRD y la candidatura de Cuauhtémoc Cárdenas en 1988. Marlene relata que en ese ambiente “muchos jóvenes estamos en la calle haciendo cosas, unos se acercan al partido, todos los que vienen de aquí, de la huelga del 87, están el PRD” (MRR-AMZ, parr. 69).

Podría decir que el CRUC generó un espacio que resaltó el énfasis en el compromiso social y análisis de la realidad; ejercicios colectivos en los que la reflexión de la fe y la formación religiosa estaba ligada al trabajo de base entre los jóvenes y con sujetos populares. De este espacio salieron académicos, activistas, promotores, sacerdotes jesuitas, líderes sociales y políticos que participaron en el CRUC y que reconocen ahí un espacio para la formación política y la organización popular (LW-AMZ, parr. 244).

3.4.1.3 Proyecto Golondrinas

El Proyecto Golondrinas fue una iniciativa marista. Tras una investigación que hicieron en la zona, concluyeron que una de las necesidades más importantes para los habitantes era el acceso a la educación:

había muchisisísimos adultos que no sabían leer ni escribir, muchísimos que no habían terminado la primaria y muchísimos que habían terminado la primaria y ahí se habían quedado. Entonces el análisis de los maristas fue, lo que se necesita es educación de adultos, ellos estaban formando una comunidad eclesial de base... y entonces armaron una escuela para adultos con nosotros los *crucos* (LG-AMZ, parr. 210).

La investigación y el proyecto surgen en búsqueda de la inserción; del impulso por el trabajo de base en barrios populares del poniente de la Ciudad. Abarcaron una gran zona, eran cerca de tres colonias/barrios en las que trabajaron. Cuando le pregunté por qué expandieron el trabajo en un territorio tan grande, su explicación fue clara y contundente, a pesar de que no era un objetivo compartido con los organizadores: “Pus es que queríamos armar la revolución, varios de nosotros, los maristas no estuvieron de acuerdo y entons nos corrieron del equipo años después” (LG-AMZ, parr. 222).

El plan era hacer una escuela abierta para los miembros de una CEB en la que los jóvenes fueran los responsables del proyecto, sobre todo aquellos formados en el CRUC (los *crucos*). Mientras se fue “armando” la escuela, a los jóvenes les asignaban distintos grupos de adultos, cada uno tenía uno o dos grupos bajo su responsabilidad, y cada grupo estaba compuesto por dos o tres adultos. Lourdes coordinó uno dirigido a adultos con primaria concluida, “como una secundaria abierta” para adultos. La organización de los grupos estaba hecha conforme a niveles y grados escolares, pero los contenidos tenían una estructura más libre que se construía con los educandos y el coordinador.

Lourdes empezó a convocar adultos a partir de la formación de un grupo que se llamaba Análisis de la Realidad. Era una dinámica a la que podía ir gente de cualquier nivel a proponer y debatir de una forma organizada y dialógica. Una de las problemáticas que se presentaron en este grupo era que por la falta de servicios educativos y porque las jornadas laborales de los padres y madres de familia hacían que los niños y niñas se quedaran solos en casa:

en mi comunidad no había ningún preescolar y las mamás que trabajaban dejaban solos a sus hijos, los podían dejar solos durante unas horas o solos durante la mayor parte del día, dependiendo del trabajo de cada mamá (...) prácticamente en todas las casas había niños solos, no necesariamente un niño sino varios ¿no? entonces a lo mejor el niño pequeñito se quedaba solo mientras sus hermanos iban a la primaria y luego regresaban y los hermanitos de segundo de primaria le daban de comer al preescolar ¿no? o sea como sigue siendo en este país la inmensa mayoría de las familias ¿no? (...) entonces una de las cosas que decían mucho las personas en el grupo de análisis de la realidad es que se necesitaba un lugar donde se cuidara a los niños (LG-AMZ, parr. 238).

En cuanto salió este tema en el *círculo de cultura*, Lourdes alzó la mano para ser la responsable del programa educativo para niños en el Proyecto. Inmediatamente buscó experiencias de proyectos comunitarios para generar el proyecto, mencionó que consiguió un buen intercambio de experiencias con otras iniciativas y actores. Entre ella estaba la fundadora de El Centro de la Amistad del Cerro del Judío, Ana Mari Cazares, y personal de Nezahualpilli en Tepito. Proyectos que surgieron como alternativas ante la falta de servicios educativos para la atención y cuidado de los infantes y ante la falta de espacios seguros para los niños mientras los padres y las madres están en su jornada laboral (Ruiz, 2005). Diagnósticos muy similares a los que se hicieron en el Proyecto Golondrinas. No es casualidad que en estos tres espacios haya habido presencia de personas vinculadas a las organizaciones de origen jesuita que hemos hablamos a lo largo del trabajo: el CRUC y el CEE. Las tres propuestas se basaron en la participación de la comunidad como educadoras populares en el trabajo que hacen con los niños, los padres de familia y con las organizaciones políticas de su zona (Ruiz, 2005).

Con ayuda de Ana Mari, logró conocer a un equipo que trabajaba con el “sistema de Educación Integral Popular” en “centros para el desarrollo infantil desde una óptica comunitaria” (LG-AMZ, parr. 250); un equipo de mujeres que brindaban formación y acompañamiento solidario a iniciativas como ésta. En la entrevista no ahondó mucho en este equipo, pero dejó claro que gracias a ellas aprendió las técnicas necesarias para trabajar con los niños. Eran sesiones con discusiones y presentaciones teóricas, pero lo más importante para ella, era que conforme te iban asignando algún ejercicio o práctica, ellas te observaban y retroalimentaban de una forma muy crítica y propositiva.

Gracias a este acercamiento, Lourdes avanzó en el diseño de una estancia infantil para los pobladores de la zona. La posibilidad para realizar acciones educativas con niños y EP se fue materializando en un nuevo centro para resolver este problema en la comunidad. Junto con dos compañeras del de la comunidad fundaron el Centro de Educación Infantil para el Pueblo (CEIP). Razón por la cual, en ese momento, se quedó a vivir en Capula y razón por la cual sigue viviendo allá; es su “proyecto de vida”.

El CEIP se constituyó como una estancia infantil con un horario extendido para que los infantes puedan estar ahí durante toda la jornada laboral de sus padres; además, un punto central en la propuesta es que han consolidado una línea de trabajo con los padres y

madres de familia con la finalidad de facilitar el “desarrollo de herramientas intelectuales, afectivas y sociales para la transformación de sus entornos” (LG-AMZ, parr. 318).

. Es un Centro compuesto mujeres de la comunidad, para personas de la comunidad. El CEIP se abrió en 1988 y hasta la fecha sigue en funcionamiento. Actualmente, Lourdes sigue teniendo una participación activa, es parte del patronato y sigue participando como asesora. Es un Centro en el que el 100% de las trabajadoras que trabajan ahí es gente de la comunidad. Una pieza clave es la consolidación de un modelo de formación para nuevas educadoras que ha permitido una buena relación con el entorno y las familias de Capula. El primer paso en la capacitación es generar un espacio de EP, es decir, una lógica dialógica basada en la praxis, en el acompañamiento, en la vecindad y en la afectividad: “no es que primero estudies la teoría y luego te vas a la práctica, sino que justamente se retroalimentan: analizas la práctica a la luz de la teoría y analizas la teoría a la luz de la práctica y es un ir y volver” (LG-AMZ, parr. 254).

El Proyecto Golondrinas siguió por algunos años, pero, con el CEIP ya funcionando, Lourdes junto con su grupo más cercano fueron expulsados a causa de su “radicalización” y su interés por militar en organizaciones de base de izquierda. Se vincularon al Movimiento Revolucionario del Pueblo (MRP), un movimiento con “gente más radical” y ligado al MUP. Esto generó tensiones con la gente del Golondrinas, con algunos miembros de la comunidad, el párroco y los maristas. Ella y su familia se tuvieron que retirar temporalmente de la comunidad y de los proyectos en los que participaban. A causa de su “radicalización”, el párroco de la Iglesia orquestó una campaña de desprestigio y hostigamiento en su contra; era un padre “diácono que tenía fama de que lo mandaban a distintas colonias donde había efervescencia y lo mandaban justo a romper el movimiento de parte de la iglesia” (LG-AMZ, parr. 294) y ellos decidieron alejarse de las actividades de la comunidad temporalmente.

A los dos meses los maristas también salieron de la colonia y la comunidad le solicitó que regresara a trabajar con ellos. Ella se reintegró de forma intensiva al CEIP y siguió con su vida con su familia en Capula.

3.4.1.4 La Unión de Vecinos de Martín Carrera y el FAT

Algunos otros grupos religiosos retomaron la línea de la acción social, integraron un equipo compuesto de sacerdotes y militantes de las organizaciones. Desde el SSM se promovió la creación del Frente Auténtico del Trabajo (FAT) en 1960, organización de sindicatos independientes con la que Malú tuvo relación en 1971, por su trabajo en apoyo a víctimas de desalojos arbitrarios e inseguridad en la colina Martín Carrera de la Ciudad de México. La comunidad vecinal se relacionó con la parroquia porque estaba formada por laicos que pertenecían al Secretariado Social Mexicano (SSM) y por asistentes recurrentes al templo de la colonia; así, consiguieron algunos espacios para realizar juntas y guardar cosas. Al poco tiempo, la relación se fue estrechando y fortaleciendo; párrocos y curas participaban de forma activa de las asambleas y actividades vinculadas al Movimiento Urbano.

Vayamos un poco antes, la relación de Malú con la comunidad vecinal de Martín Carrera también comenzó a través de organizaciones religiosas: cuando terminó el proyecto de alfabetización de El Altillo, del que formaba parte, los curas la conectaron con los párrocos de Martín Carrera; los sacerdotes de ambas comunidades estaban comprometidos con el Documento de Medellín de 1968.

Desde su llegada a la colonia del norte de la Ciudad de México, Malú se comprometió con la lucha popular por la vivienda y los proyectos alternativos de educación que se generaban desde una “perspectiva más política”. Después de lo sucedido en los movimientos estudiantiles de 1968 y 1971, las corrientes de pensamiento de izquierda difundían el discurso de que el sistema estaba a punto de derrumbarse y que había que agudizar las contradicciones dentro del capitalismo; que había que estar cerca de los obreros para agudizarlas y que el sistema caería.

Malú tuvo la oportunidad de comprometerse de tiempo completo, gracias a la huelga que había estallado en la UNAM, como consecuencia del Halconazo; formó el grupo de Educación de Adultos, por el que tuvo que adaptarse a los horarios disponibles de los trabajadores. El interés de Malú era participar de forma activa, y constante, en las discusiones políticas de la organización. En sus palabras, “me fui a vivir a Martín Carrera como parte de la *inserción* como diría Fals Borda” (MV-AMZ, parr. 92). Se trataba de la *inserción* entendida como una metodología de observación y de búsqueda en un territorio que incorporó a sus experiencias de EP.

Fue hasta 1974 que se formó La Unión de Vecinos de Martín Carrera acompañada del involucramiento del SSM en la colonia mediante el trabajo con cooperativas y Cajas de Ahorro. La Unión formaba parte del grupo de organizaciones que integraban el Movimiento Urbano Popular, surgido en los años setenta como producto del proceso de urbanización y la falta de servicios básicos (como agua, sanitarios, educativos, equipamiento y espacios políticos) para los nuevos pobladores de la metrópoli; y también como mecanismo para superar las formas de control corporativo del PRI-gobierno por medio de “tomar conciencia” en términos de necesidad, violencia, dignidad y derechos.

La Martín Carrera es una colonia popular ubicada cerca de la Basílica de Guadalupe en la delegación Gustavo A. Madero. La organización vecinal estuvo ligada a la parroquia de Nuestra Señora del Refugio después de un periodo de radicalización de la institución. Malú recuerda cómo vivió la relación entre la EP, la Teología de la Liberación y los movimientos sociales, “una cosa cristiana pero no, pero ya era más política” (MV-AMZ, parr. 18). Las prácticas que realizó fueron impulsadas por lo que llamó “el rollo político”: se involucró en asambleas y huelgas como parte del proceso de organización de los trabajadores de la fábrica de Vidrio Plano con los que formó un grupo de educación con adultos, y en reuniones con dirigentes de otros movimientos populares (mexicanos y de otros países latinoamericanos); participó además en círculos de estudio sobre marxismo y fundó un kínder. En sus palabras:

era que estamos ligados al movimiento de masas y empezamos pus si a estudiar a... teníamos círculos de estudio, era una organización mucho más amplia que tenía como su expresión en el campo, en la ciudad y estábamos muy ligados, muy ligados al Frente Auténtico del Trabajo, el FAT, con los sindicatos independientes (...) como una cosa cristiana pero no, pero ya era más política y es como empezar a estudiar un poco el marxismo, así nos vamos ligando como otros compañeros (...) eran curas, dos o tres curas que estábamos ligados a la iglesia de Martín Carrera, pero venían pues de gente como de algunas escuelas que tenían también ligadas a ese compromiso social-político (...) yo me acuerdo que armé un seminario de Freire con el grupo de Martín Carrera, entonces ya me empieza a super enamorar el tal Freire (MV-AMZ, parrs. 18-20)

Al Igual que el FAT, el SSM se dedicó a la promoción de organismos intermedios y organizaciones de profesionistas¹⁹ con la finalidad de fomentar el desarrollo en la población

19 Para 1965 el SSM estaba conformado por 33 secretariados sociales diocesanos inspirados en la Doctrina Social de la Iglesia y en el Concilio Vaticano II, y asesoraba a cerca de 27 organismos intermedios, entre los cuales está el FAT y COPEVI, en la que trabajaría Sara.

mexicana. Algunas de esas prácticas se convirtieron en modelos de promoción institucionalizada (programas estatales, organizaciones civiles, asociaciones civiles, proyectos de investigación) o se constituyeron como metodologías y conceptos con los que realizaron otros procesos de inserción comunitaria. Algunos de ellos son procesos que actualmente trabajan con elementos de la EP adoptados desde los años setenta y ochenta (como son el INEA, GEM, CEE, CEIP). A su vez, los educadores populares formaron parte de equipos interdisciplinarios en los que se discutían las problemáticas pedagógicas, las decisiones políticas o administrativas de cada organización. Se han dado diversos ejemplos de cómo educadores asumieron tareas de investigación, organización o capacitación con la finalidad de comprometerse a transformar aspectos del terreno económico, político, social y/o cultural.

3.4.2 Centros de investigación y Asociaciones Civiles

Tras los largos sesenta, los cambios en el ambiente político y social en México impulsaron asociaciones civiles y centros de investigación independientes a redefinir sus temas de investigación y de trabajo de campo. Los grupos populares y desfavorecidos se fueron consolidando como un nuevo destinatario y motivo de sus trabajos. La organización popular tomó el rumbo hacia la construcción colectiva de entornos con justicia y dignidad; se fueron fortaleciendo los proyectos de educación fuera del ámbito formal y en respaldo de la movilización popular; y los proyectos de campo ligados a procesos de promoción fueron tomando protagonismo en el ámbito de la investigación educativa y las instituciones de educación superior.

3.4.2.1 Centro de Estudios Educativos

En 1963 se fundó el Centro de Estudios Educativos (CEE) por el doctor Pablo Latapí con el apoyo de la Compañía de Jesús, pero acordando el grado total de autonomía en la institución. Se ha consolidado como una institución académica que está viva hasta nuestros días. El Centro ha mantenido su carácter académico e independiente por recursos obtenidos a partir de donaciones y venta de servicios. Históricamente ha tenido la misión de problematizar el significado y la situación de la educación con relación a temas como

justicia social, procesos de formación alternativos; diagnósticos y evaluaciones en territorios poco examinados.

Por el CEE pasaron innumerables personas que han dedicado tiempo, esfuerzo y dinero, entre ellas estuvieron Sylvia y Laura en momentos distintos de sus trayectorias académicas y profesionales diferentes, pero coincidieron en el CEE en algún momento.

El CEE realizó *El Diagnostico Educativo Nacional* por Latapí (1964), un análisis crítico y propositivo de las estadísticas educativas, con independencia de los criterios gubernamentales y que estableció nuevos parámetros para la investigación educativa. Publicó una de las primeras revistas científicas del continente, la Revista de Estudios Educativos a partir de 1971, posteriormente convertida en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos en 1980, medio por el cual difundió su perspectiva de investigación educativa (Weiss, 1998, pp. 384-385). Ha tenido un largo camino construyendo redes de investigadores e instituciones en el contexto nacional e internacional que sigue operando hasta la fecha, según los relatos de las entrevistadas. En ambos periodos los referentes teóricos coincidieron, Freire, Gustavo Gutiérrez, Latapí y Don Sergio Méndez Arceo eran parte de la literatura básica del centro y para la transmisión de la opción preferencial por los pobres, la TL, la pedagogía ignaciana y la EP.

Inspirados en la EP, el CEE desarrolló toda una línea de trabajo de Investigación Acción Participativa para generar propuestas más cercanas a la gente, pero sobre todo a los sectores populares. Un ejemplo relevante es la constitución del proyecto Nezahualpilli, un proyecto de educación preescolar alternativa en una zona marginalizada dentro de la mancha urbana con los que se involucró Laura años después de su fundación. O, también, proyectos de educación rural vinculados a los procesos productivos como fue el Proyecto Guerrero.

Este último, en el que participó Sylvia de 1979 a 1981, tenía como finalidad la organización popular con relación a las relaciones económicas y sociales del campesinado. La educación fue el sostén para que la comunidad alcanzara resultados a nivel político y una variable dependiente de la situación o transformación socioeconómica. La finalidad del Centro se ajustó a las líneas de trabajo del Centro: “investigar para incidir, investigar para transformar” (SS-AMZ, parr. 78). La hipótesis del proyecto era que en esta relación “la

educación actúa como reproductora de las propias condiciones que permiten la transformación” (Schmelkes, 1988, p. 49).

Proyecto Guerrero era un proyecto regional. Esta intervención trabajó en dos ejes: organización campesina y educación. El equipo del Centro se dividía las tareas en dos equipos cada uno concentrado en cada eje. El primero convocaba principalmente a hombres de la comunidad, y en las asambleas se llevaban la mayor parte del tiempo en sus asuntos; y el segundo estaba compuesto por mujeres.

Entonces muy a menudo sucedía que ellos se iban o sea porque ya habían tratado sus asuntos y ya nos quedábamos nosotros a ver los nuestros. Y sí sucedía que los hombres estaban allá y las mujeres acá o sea que sí había una especie de división de género en el tipo de proyecto que teníamos y también pues en las relaciones o sea sí había diferencias” (SS-AMZ, parr. 80)

En un Guerrero en el que se vivía mucha violencia y en el que se arreglaban los problemas con armas y amenazas, en palabras de Sylvia, las comunidades fueron participativas con el proyecto y entre las personas se escuchaba el “no nos vamos a dejar y nosotros sabemos cómo hacerlo”. Sirvió como una herramienta para que los pobladores se asumieran capaces de luchar por sus intereses, organizarse y vincularse con otros actores de fuera de su comunidad (SS-AMZ, parr. 80-82).

Los educadores e investigadores vivían en la comunidad, trabajaban y se reunían periódicamente para coordinar las dinámicas. Su presencia ahí generó tensiones y su presencia pasó a ser parte de las contradicciones y problemáticas locales. Por ejemplo, en algún momento hubo una ruptura por el tema de acceso a agua potable en la comunidad donde ellos se ubicaron:

llegaron a instalar un sistema de agua potable al pueblo donde nosotros vivimos, nosotros no lo tramitamos, pero sí llegó y nadie creyó que nosotros no lo habíamos tramitado y todo el mundo estaba clarísimo que, si nosotros íbamos a tener agua potable, ellos iban a perder agua de riego de huertas. Entonces nosotros pasamos a formar parte de las contradicciones. También se puso muy violento, era la gente con la que trabajábamos, que era lo extraño (SS-AMZ, parr, 72).

En este contexto, el papel del educador-investigador era de organizador y de capacitador para generar transformación. Estas líneas y valores de trabajo que Sylvia se apropió del CEE las señala claramente en su relato:

quiere decir adquiere conciencia y además descubre cuando hay suficiente conciencia en tu grupo y si no, trabájala y aprovecha esa conciencia para dar el siguiente paso que es el paso organizativo fundamental. Eso es continuo, o sea eso no puedes dejarlo o sea no porque ya

acabaste de organizar ya te quedas satisfecho, sino que continuamente tienes que estar haciendo eso. Entonces es un papel de educador de educador popular tal cual es eso, pero de educador profundo de toma de conciencia y del para qué, no tanto de lo técnico, sino del para qué de la organización, que es un para qué pues combativo y finalmente disruptor... para la transformación (SS-AMZ, parr. 84).

Para Sylvia esta forma de organizar la investigación y los proyectos de promoción popular eran producto de los turbulentos años de 1968 y 1971. Se generó una transformación en la forma de entender las instituciones académicas y de investigación con los problemas sociales del país. El vínculo entre el CEE y la UIA se llevó a cabo por los circuitos jesuitas de los que formaban parte académicos y párrocos, como el mismo Don Sergio, Pablo Latapí o Carlos Muñoz, religiosos jesuitas vinculados con instituciones de educación superior y con un entendimiento distinto sobre la investigación educativa.

Laura salió del CRUC para incorporarse al CEE a los 21 años, su “trabajo ideal”, el cual consistía en ir a comunidades lejanas como ya lo había venido haciendo. Para ella, el CEE era “padrísimo”. Bajo la dirección de Luis Morfín la organización interna del espacio se consolidó como una “comunidad de trabajo” que contaba con un “Consejo de Bienestar de la Comunidad” con representantes de cada área para la toma de decisiones del Centro: tipos de proyectos, gastos administrativos, uso de equipo y publicaciones. El espacio de trabajo era único, cómodo y desafiante para los investigadores (LW-AMZ, parr. 274).

Para ella, bajo la dirección de Luis Morfín se manejaron dos líneas estratégicas: 1) incidir en el sistema educativo, lo que se compone por diagnósticos, evaluaciones de metodologías y una vinculación cercana con la SEP; y 2) construcción de alternativas, encargada de hacer propuestas y constitución de nuevos espacios pedagógicos con jóvenes y con maestros, que es la línea en la que participó activamente Laura en la gestión y en la organización con los participantes.

Un caso que Laura recuerda es en el que incorporó la metodología y las herramientas de la EP. Se trata del caso del Instituto Patria, en el que el objetivo era constituir una comunidad para el trabajo popular entre un colegio privado y un equipo de trabajo comunitario que operaba en Nezahualcóyotl: las negociaciones y discusiones en ese proyecto fueron complicadas, sobre todo por la diversidad ideológica y la estructura socioeconómica de la que venían los participantes. Después de mucho trabajo no se logró consolidar el proyecto, pero el proceso fue importante para la experiencia como educadora de Laura:

sí logramos bastante, o sea nosotros logramos como teóricamente hacerlo, pero no logramos que ellos lo aceptaran y dijeran: -sí, va- y que realmente fuera algo que se hiciera porque ellos lo iban a operar, pero ellos tenían una división muy fuerte, ya cuando estábamos ya en los argumentos más hacia el final, después de que yo ya le decía a Luis: -yo creo que no, yo creo que está muy complicado, Luis- pero nosotros avanzábamos en nuestro ideal, estaba chido, estaba chido porque sí armamos una cosa muy bonita (LW-AMZ, parr. 308)

Otro programa importante para Laura fue el de *Nuevos Espacios Educativos*.

Programa en el que Marlene fue asesora y en el conoció a Lourdes cuando ya funcionaba el CEIP. Esta iniciativa surgió porque “fundadoras de varios centros comunitarios para niños, pidieron asesoría al CEE para recuperar el trabajo con mamás y papás” (LW-AMZ, parr. 340). El diagnóstico que se hizo con padres y madres fue similar al que se hizo en Capula, el tema de las jornadas laborales y la participación en movimientos sociales hacía que los hijos e hijas tuvieran que estar solos en casa:

O sea ellas nacieron porque se necesitaba que las personas cuidaran a los niños, porque en el caso de Neza por ejemplo, las mamás se iban a trabajar y dejaban a los niños, los bebés, así amarrados en la cuna o así chiquitos de un año o dos, los dejaban amarrados, no tenían con quien dejarlos (...) [además de su participación en] los movimientos sociales, entonces las mamás se iban a las manifestaciones, a luchar por el terreno, como de los movimientos urbanos de base, entonces también hicieron estos centros comunitarios para que ellas pudieran andar en el movimiento y hubiera mujeres que cuidaran a los bebés, a los más chiquitos (LW-AMZ, parr. 340).

Laura y Maru Linares eran las coordinadoras del programa. El resultado de este programa fue la constitución de una red de estancias infantiles, capacitaciones constantes, cursos de actualización, entre otros. Con el tiempo se disolvió, las dinámicas se fueron tornando más “escolarizadas” y los contenidos se distanciaron de las problemáticas de los participantes. Dejó de ser un proyecto desde y con la comunidad que se había formado: “ya no era comunitario, sino que era un servicio, como si fuera un servicio aparte que no tenía que ver con ellas” (LW-AMZ, parr. 350). De ahí se desprendieron diplomados, cursos y otros proyectos, principalmente en instituciones educativas jesuitas como fueron la UIA y el ITESO.

3.4.3 Proyectos estatales de educación de adultos

Ya he dado señales de la participación de Valentina, Daniel y Sara en el INEA a lo largo de otras secciones, sin embargo, vale la pena añadir unas líneas del tipo de espacio en

el que ellos hicieron su trabajo y del por qué es que consideran ese pasaje como una experiencia de EP.

He presentado ya la forma en que el Estado fue articulando proyectos de educación de adultos, los cuales vienen de esfuerzos diversos a lo largo del siglo y en una búsqueda incansable por erradicar el analfabetismo. A inicio de los ochenta, dichos proyectos se materializaron con un organismo dedicado exclusivamente a esto por decreto presidencial. Encuentro en planteamientos del INEA una intención por generar una educación crítica y por dialogar con las ideas fundacionales de la EP. Sin embargo, es una entidad gubernamental que funciona por su estructura organizativa: funcionarios públicos, presupuesto, gestiones, vinculaciones, insumos y herramientas. Por otra parte, solamente sería un esqueleto si la gente no fuera parte de él y fueran los responsables de tener contacto con la gente beneficiaria.

3.4.3.1 Instituto Nacional para la Educación de los Adultos

Sara y Daniel participaron en los primeros momentos de vida del organismo en Cuetzalan, Puebla. Valentina lo hizo en la Ciudad de México, años después de su creación. Sus experiencias fueron muy diferentes, los primeros vivían en la comunidad en la que trabajaban, formaron un equipo de jóvenes con gente de la comunidad y con gente que iba de la capital del estado y de la Ciudad. Valentina tuvo una experiencia más solitaria, la invitaron a hacerse cargo de un grupo de señoras y para ello recibió una serie de capacitaciones para la implementación de la estrategia metodológica y la organización de los contenidos.

En la entrevista conjunta a Sara y Daniel se describen elementos grupo de trabajo “muy politizado” dentro de una estructura organizativa más grande. Ellos trabajaron en la zona nueve, que pertenecía a una micro región. El INEA estaba conformado por alfabetizadores, coordinadores y capacitadores. Al ser un organismo público, la convocatoria para formar parte de los equipos era más parecida a una solicitud de empleo que a la incorporación a una organización social. En las capacitaciones sí se recuperaban algunos de los postulados y conceptos de Freire y se hacían ejercicios prácticos para incorporarlos, se discutían textos y se socializaban los materiales para la implementación de las dinámicas frente a los educandos, “técnicas participativas”:

Fue una friega (...) conseguir alfabetizadores y formar los grupos, porque ahí era lo que contaban y siempre contó en el INEA eran los números y los números ¿no? Y cuánto, y llena tus hojitas y todo eso, y era terrible, porque había quienes inventaban mucho ¿no? Pero bueno, total. Buscan capacitadores, entonces entro, hago solicitud para entrar. (...) Entonces se convoca a los capacitadores que iban a andar en todo el estado y ya entro de capacitadora. Nos dan un curso, en el curso te dan fundamentos básicos de la Educación de Adultos y de cómo ver mucho al adulto, creo que ese era un énfasis muy fuerte de, por lo menos desde Puebla, de que el adulto sabe mucho y que tiene mucha experiencia y lo que no sabe son los símbolos y los jeroglíficos. Porque hasta nos ponían, y lo poníamos nosotros con los alfabetizadores, un ejercicio que era convertido [en símbolos], a ver, lee lo que dice ¿no? (SS-AMZ, parr. 136).

En el INEA la capacitación, la planeación y la evaluación eran muy importantes. No solo porque permitían informar resultados, sino que eran espacios de socialización para generar identidad de grupo y una metodología colectiva. Su grupo impulsó la alfabetización en otras lenguas, como en náhuatl y totonaco; la literatura que revisaban incorporaba conceptos de la EP, Freire principalmente, desarrollo comunitario y experiencias previas de inserción y promoción popular. Uno de sus principales referentes era el PRADE, un proyecto de inserción en la comunidad para su autoorganización que ya mencioné anteriormente; además de temas de vivienda popular de Enrique Ortiz, textos generados en CREFAL y la perspectiva de la EP y la IAP:

nos enseñaron cosas clásicas como Bloom, diseño, la taxonomía, para diseño de cartas descriptivas, también leíamos como los métodos de organización de grupos que venían, haz de cuenta, de los jesuitas, o sea, los decarían [se refiere a la decuria], los grupos de diez, de tomar esa parte. Leíamos mucho Investigación-Acción participativa, Orlando Fals Borda. Y de Antón de Schutter, este holandés que murió en México que había estado en el CREFAL. Boris Yoko, también del CREFAL, estee... Mario Kapúr de comunicación (DP-AMZ, parr. 176)

El grupo era diverso, “muy alegre”, fraterno y comprometido con la comunidad. En el equipo había gente de matriz cristiana, primeros grupos feministas, gente proveniente del sur de AL y gente vinculada a partidos políticos. Los debates y discusiones consistían en las motivaciones sobre el trabajo popular, había un “sana competencia” al interior y distintas formas de entender el problema de lo comunitario. En común tenían ciertos códigos y procesos que los identificaban. Por ejemplo, las “Botas Crucero, mezclilla, mochilas, o sea morrales, guitarras, ciertos códigos de no abuso entre con los compañeros, no había perspectiva de género, aunque había un sector feminista, pero sí como ciertos códigos” (DP-AMZ, parr. 427). También recordaron que en el grupo se escuchaba mucho a Silvio Rodríguez y a Amparo Ochoa. Pero a Daniel le gustaba el rock, justamente cuando

estaban en el INEA tocó Queen en Puebla y él y sus compañeros se organizaron para ir el día de pago.

La mezcla de personalidades y de trayectorias de las personas con la que se encontraron hacía fuerte al equipo. Había gente de las localidades rurales y gente de las ciudades. Hubo un intercambio cultural que les permitió ser un equipo destacado en el INEA de Puebla. Que hubiera presupuesto y sueldos para las personas que participaban hizo sostenible la presencia de muchos, para algunos era un sueño poder vivir de hacer EP.

3.4.4 Espacios y articulaciones

Todos los entrevistados participaron en actividades educativas organizadas, sistemáticas, fuera del espacio escolar. Las experiencias de trabajo de base generaron prácticas educativas; no se generaron programas y estructuras alineadas a niveles o grados educativos. Sin embargo, sí puedo reconocer en cada una de las experiencias un valor importante de la estructura y saberes escolares por parte de los educandos, de alguna forma se cruzan los lenguajes académicos como términos, los horarios, los grupos en niveles o los contenidos. Es más, en algunos casos, junto con intencionalidades políticas y valores de corte progresista y revolucionarios, estos conceptos eran parte de la práctica por el cambio social. Los términos y saberes escolares permitieron convocar y trabajar con los sujetos populares en espacios educativos no formales. En los relatos hablan de clases, de sumas y restas, del alfabeto, de sílabas, de matemáticas, etc. pero no identifiqué que este lenguaje escolar sea el articulador y el organizador de las experiencias. Tienen mayor importancia en el relato elementos asociados a la dimensión política de las experiencias: lucha, liberación, revolución, trabajo y promoción popular o transformación de la realidad.

Los tres grupos que presenté (iniciativas de tradición religiosa, equipos de investigación acción y proyectos estatales de educación de adultos) dan cuenta de ser espacios de socialización y educación política (Torres Carrillo, 2011). A partir de las experiencias se generaron utopías y representaciones en las que la perspectiva de EP favoreció la reflexión, la incorporación de valores y normas y la configuración de sentidos identitarios en cada uno.

Los espacios produjeron redes dinámicas y vigentes, son organización y movimiento en favor de fortalecer el tejido social y los esquemas de incidir en la realidad.

La dinámica y la movilización les permitieron seguir constituyendo espacios asociativos, redes y coordinación entre actores. La EP se articula con la vida cotidiana, con las comunidades y sujetos y desde ahí se constituyeron prácticas que transforman en diversas escalas. A partir de este análisis, me queda claro que la EP desborda los espacios, encuentra lugar en otros lugares e iniciativas, en otras redes y en otros movimientos. La EP tiene un valor significativo para los participantes y es su función de multiplicador. Es un intento por fortalecer y accionar a los sectores populares desde el reconocimiento de los actores y saberes. De movimientos a proyectos estatales, de proyectos de alfabetización a investigaciones, el protagonista es el sujeto y su palabra en su realidad social; el fortalecimiento de la subjetividad popular y con ello de las nuevas acciones y nuevos sueños; de influir en la vida social.

Conclusiones

Las experiencias y recuerdos con las que dialogué en este trabajo dan cuenta de la diversidad de contextos, personas y procesos que fueron parte de una etapa política y social en el país. Confirmando que la EP no es una teoría cerrada o un cuerpo doctrinal homogéneo, en este trabajo se articularon vivencias y recuerdos para darle sentido a un relato de corte histórico. Un relato que incorporó sensibilidades, valores y expectativas de nueve educadores populares en una etapa de búsqueda de alternativas política e ideológicas para incidir en la solución de un problema público, así como de espacios de socialización y nuevos actores relacionados con procesos de conocimiento en los que entendieran a la educación como una dimensión *sobredeterminada* a la trama social.

La experimentación de los educadores en distintos contextos y en espacios asociados al sentido de lo comunitario constituyeron experiencias que formaron identidades colectivas y subjetividades. Las experiencias de EP no involucran solo la adopción de una técnica, sino que fueron un esfuerzo por producir cambios en la conciencia de los individuos (Kirkendall, 2010 en Pérez y Tosolini, 2019, p.116), una manera de *ser más* de una forma horizontal, dialógica y dinámica.

La alfabetización, la educación básica, los contenidos educativos en general, son mecanismos que van más lejos de lo estrictamente pedagógico; fueron concebidos como un asunto político, histórico y social, ampliando los horizontes de lo que entendemos por educación. Las prácticas de EP son una forma de reivindicación social, una toma de conciencia individual y colectiva, un proceso de aprendizaje cultural y social compartido en la búsqueda por la libertad.

La EP articuló un sentido de pertenencia y referencia a partir de la persona entendida como colectivo, como sujeto popular: el pueblo. Por tanto, el relato buscó dar cuenta de búsquedas intensas, “turbulentas”, “padrísimas” o “radicales” de espacios en los que la protagonista fue la comunión entre palabra y mensaje, entre forma y fondo, entre la educación y el sujeto popular.

Los entrevistados tuvieron un origen y un trayecto social que les permitió defender y definir un problema público; una lucha por los derechos del *otro* asumiendo la necesidad de debatir y de apropiarse de herramientas culturales con la finalidad de desnaturalizar las condiciones de pobreza y marginalidad de los sujetos oprimidos impulsando la

comunicación y las formas que tenían de hacerlo de forma críticamente. Para que se diera este proceso encontré en las experiencias que se confirma un planteamiento muy importante de la EP: este vínculo se hace desde el amor, la esperanza y la fe (Freire, 2009).

Hay una cuestión que permanece desde investigaciones y diálogos anteriores: analistas y participantes se han preguntados si estas acciones educativas alcanzaron alguna meta, es decir, saber si es posible medir con alguna escala o en términos de éxitos y fracasos, pero con este trabajo descubrí que lo valioso y entrañable, y muy atractivo desde la distancia del tiempo, es pensar en la experiencia y los efectos de la EP en los propios educadores populares y en la construcción de sus subjetividades políticas, no en conocimientos tabulables o graduables. Son acciones sociales en la que se construyeron relaciones y narrativas que tuvieron efectos en la vida cotidiana y en las historias de los educadores, en su relación con el *otro* y con el mundo.

Lo popular no es educar o llenar de cultura a los que no la tienen, lo popular es el escenario de lo común, en donde las personas se reconocen, luchan y gozan, es la diversidad y la pluralidad de opiniones y saberes, y donde se ponen en juego las identidades. De ahí que, a lo largo de este trabajo, se propuso conocer la vida cotidiana y los espacios públicos desde el ámbito político y subjetivo. El grupo de educadores no existirían sin el educando, en los espacios se apropiaron de normas y conceptos para reconocerse y reconocer al *otro*, y encontraron que el *otro* es necesario para problematizarme y, así, crear o recrear la dimensión cultural de la experiencia humana. En este sentido es que a lo largo del análisis se dio cuenta de las siguientes ideas: la religión no es el templo, la educación no es la escuela y el desarrollo no es el dinero y las instituciones. Lo popular es la gente, de ahí que la EP se inserte en situaciones cercanas a la realidad de los involucrados en la búsqueda de una conciencia crítica de las *situaciones límite* y de nuevas síntesis como posibilidad para la construcción de *inéditos viables*, de acciones político-educativas de transformación.

Para nuevas investigaciones, también, sería pertinente explorar algunos temas y preguntas que no tuvieron cabida en esta tesis, por ejemplo: analizar las motivaciones y prácticas educativas que pudieron permitir (o no) la liberación de los “sujetos oprimidos” desde la perspectiva de estos mismos sujetos; profundizar sobre las maneras en que los educadores fueron interesándose por “lo popular” y transformaron sus visiones sobre los

educandos con quienes trabajaron, sobre cómo aprendieron el oficio, cómo observaban, cómo practicaban y cómo adquirieron principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones adaptadas a los objetivos de la EP; y seguir desarrollando el análisis de los sujetos participantes de la EP en el pasado desde sus prácticas y quehaceres en el presente, es decir, descubrir las huellas y rasgos que definen a los sujetos, las identidades colectivas y los modos de ser “ciudadano”, los goces y placeres culturales, los saberes y las nuevas narrativas.

Además, este tipo de análisis debe complementarse con planteamientos que nos permitan conocer a fondo el desarrollo histórico de los recursos, materiales, imágenes, láminas, etc. que utilizaban los educadores en los *círculos de cultura*, ya sea en los programas estatales, en cada una de las asambleas o en las clases. Esta línea de investigación ya ha sido trabajada por distintos autores sobre experiencias en otros países y es tipo de investigación en la que se podría seguir trabajando para los casos de EP en México. Ejemplo de ello son tres capítulos presentes en el libro *Experiencias Nacionales de Alfabetización de Adultos: América Latina en el siglo XX*, coordinado por Escalante (2020): el primero es una investigación sobre las cartillas de alfabetización de adultos en Guatemala a mediados de siglo pasado por Escalante (2020), en la que distingue los contextos sociopolíticos en que fueron diseñadas e implementadas; segundo, el análisis de Pérez (2020) sobre los manuales de enseñanza utilizados en dos iniciativas estatales chilenas para llevar a cabo procesos de alfabetización²⁰ durante la década de los sesenta, en este trabajo se da cuenta de dos concepciones diferentes: el carácter de cruzada cívica y las de carácter estructural-radical-freireanas; por último, un tercer capítulo sobre las consideraciones de Tosolini (2020) acerca de la recuperación de las propuestas de Freire y el proyecto político de la izquierda peronista en especificidad de los materiales educativos utilizados durante la CREAR en Argentina durante los años setenta.

²⁰ La Campaña Nacional de Alfabetización (1962-1964) y en el Programa Nacional de Educación de Adultos (1965-1970)

Referencias

Fuentes Orales

- DP-AMZ. (13 de junio del 2019). Entrevista a Sara San Martín y Daniel Ponce sobre su experiencia en Educación Popular/ Entrevistador: Alonso Millán Zepeda [archivo digital formato .mp3]. Entrevista realizada durante del trabajo de investigación del programa de maestría del DIE-CINVESTAV, CDMX, México
- EA-AMZ. (24 de mayo del 2019). Entrevista a Elena Aguilar sobre su experiencia en Educación Popular/ Entrevistador: Alonso Millán Zepeda [archivo digital formato .mp3]. Entrevista realizada durante del trabajo de investigación del programa de maestría del DIE-CINVESTAV, CDMX, México
- LG-AMZ. (27 de mayo del 2019). Entrevista a Lourdes Garza sobre su experiencia en Educación Popular/ Entrevistador: Alonso Millán Zepeda [archivo digital formato .mp3]. Entrevista realizada durante del trabajo de investigación del programa de maestría del DIE-CINVESTAV, CDMX, México
- LW-AMZ. (13 de marzo del 2019). Entrevista a Laura Wong sobre su experiencia en Educación Popular/ Entrevistador: Alonso Millán Zepeda [archivo digital formato .mp3]. Entrevista realizada durante del trabajo de investigación del programa de maestría del DIE-CINVESTAV, CDMX, México
- MRR-AMZ. (15 de mayo del 2019). Entrevista a Marlene Romo Ramos sobre su experiencia en Educación Popular/ Entrevistador: Alonso Millán Zepeda [archivo digital formato .mp3]. Entrevista realizada durante del trabajo de investigación del programa de maestría del DIE-CINVESTAV, CDMX, México
- MV-AMZ. (18 de junio del 2019). Entrevista a Malú Valenzuela sobre su experiencia en Educación Popular/ Entrevistador: Alonso Millán Zepeda [archivo digital formato .mp3]. Entrevista realizada durante del trabajo de investigación del programa de maestría del DIE-CINVESTAV, CDMX, México
- SS-AMZ. (4 de junio del 2019). Entrevista a Sylvia Schmelkes sobre su experiencia en Educación Popular/ Entrevistador: Alonso Millán Zepeda [archivo digital formato .mp3]. Entrevista realizada durante del trabajo de investigación del programa de maestría del DIE-CINVESTAV, CDMX, México

SSM-AMZ. (13 de junio del 2019). Entrevista a Sara San Martín y Daniel Ponce sobre su experiencia en Educación Popular/ Entrevistador: Alonso Millán Zepeda [archivo digital formato .mp3]. Entrevista realizada durante del trabajo de investigación del programa de maestría del DIE-CINVESTAV, CDMX, México

VTS-AMZ. (13 de marzo del 2019). Entrevista a Valentina Torres Septién sobre su experiencia en Educación Popular/ Entrevistador: Alonso Millán Zepeda [archivo digital formato .mp3]. Entrevista realizada durante del trabajo de investigación del programa de maestría del DIE-CINVESTAV, CDMX, México

Referencias Bibliográficas

- Abrantes, P. (2013). ¿Cómo se escribe la vida? Un estudio de la socialización a través del método biográfico. *Revista Mexicana de Sociología*, 75(3), 439–464.
- Acevedo, A. (2011). Muchas escuelas y poco alfabeto. La educación rural en el Porfiriato. México, 1876-1910. En A. Civera, J. Alfonseca, y C. Escalante (Coord.), *Campesinos y escolares: la construcción de la escuela en el campo latinoamericano (siglos XIX y XX)*. El Colegio Mexiquense y Miguel Ángel Porrúa Editores.
- Acri, M. (2018). La educación y los movimientos populares en México, 1970-2018. *Trenzar*, 1(1), 37–47.
- Acri, M., y Elisalde, R. (2019). *Historia de la Educación Popular en Latinoamérica* (M. Acri y R. Elisalde, Coord.; 1a ed.). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Libros de Cátedra.
- Aguilar, E., y Alatorre, F. (1999). La iniciativa popular, un ejercicio ciudadano en Jalisco. En J. Goicoechea (Ed.), *Transiciones, conflictos y democracia* (pp. 211–232). ITESO.
- Almeida, E., y Sánchez, Ma. E. (2005). *Las veredas de la incertidumbre. Relaciones interculturales y supervivencia digna* (1a ed.). Cholula: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Almeida, E., y Sánchez Díaz de Rivera, M. E. (2009). Desarrollo comunitario y desarrollo humano: aportes de una sinergia ONG-Universidad. *Sinéctica*, (32), 11–13. Tomado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2009000100004

- Alonso, J. (1998). La educación en la emergencia de la sociedad civil. En P. Latapí (Ed.), *Un siglo de educación en México* (1a ed., pp. 150–173). México: CONACULTA, FCE.
- Anaya, F. (2020). Cazando contradicciones. *Memoria. Revista de crítica militante*, 1–14. Tomado de <http://www.revistamemoria.mx/?p=3044&fbclid=IwAR1XH-Hh1PIoRT22FXkRU-BnwNAMCaX6dnuofLfgWuJVyteKGQDPk7f6MB4>
- Araújo, A. M. (2008). Inédito Viable. En D. R., Streck, E. Redin, y J. J. Zitkoski (Coord.), *Diccionario Paulo Freire* (2a ed., pp. 278–281). CEAAL.
- Audelo, J. M. (2005). Sobre el concepto de corporativismo: una revisión en el contexto político mexicano actual. En M. A. López y D. Cienfuegos (Coord.), *Estudios en homenaje a don Jorge Fernández Ruiz. Derecho constitucional y política* (pp. 2–24). México: Investigaciones Jurídicas de la UNAM. Tomado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/4/1627/5.pdf>
- Barreiro, J. (2009). Educación y Concienciación. En *La Educación como Práctica de la Libertad* (53a ed., pp. 7–20). Siglo XXI.
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 23(29), 1–22.
- Blomström, M., y Hettne, B. (1990). *La Teoría del Desarrollo en Transición*. México: FCE.
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti, M. v. Gómez, J. Mafra, y A. Fernandes (Coord.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO.
- Brugaletta, F. (2017). El protestantismo y la circulación de la pedagogía de Paulo Freire en América Latina. *Memoria Académica*, 17, 21–40.
- Bruno-Jofré, R. (2016). Educación popular en América Latina durante la década de los setenta y ochenta: una cartografía de sus significados políticos y pedagógicos. *Foro de Educación*, 14(20), 429–451. Tomado de <http://10.0.56.180/fde.2016.014.020.021%5Cnhttp://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=113073462&lang=es&site=ehost-live>

- Bueno, N., y Lima, V. (2008). Saber (Erudito / saber popular / saber de experiencia). En D. R., Streck, E. Redin, y J. J. Zitkoski (Coord.), *Diccionario Paulo Freire* (2da ed., pp. 458–459). CEAAL.
- Cabaluz, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario*. Santiago: Editorial Quimantú.
- Capital 21. (2021, enero 10). *Nuestras Conquistas: La opción por los pobres y la teología de la liberación*. Capital 21.
- Casco, J. M. (2008). El exilio intelectual en México. *Íconos*, (31), 147–164.
- CELAM. (1968). *Documento de Medellín*. Catequese. Tomado de http://www.diocese-braga.pt/catequese/sim/biblioteca/publicacoes_online/91/medellin.pdf
- CELAM. (1968). Documento de Medellín. Recuperado el 4 de mayo de 2020, de http://www.diocese-braga.pt/catequese/sim/biblioteca/publicacoes_online/91/medellin.pdf
- Cerutti, H. (2006). *Filosofía de la liberación latinoamericana* (3a ed.). FCE.
- Comité México UNESCO. (1947). *Estudio acerca de la educación fundamental en México*. SEP.
- da Rosa, A. (2008). Oprimido / Opresor. En E. Redin, Euclides Redin, y Jaime José Zitkoski (Coord.), *Diccionario Paulo Freire* (2a ed., pp. 396–371). CEAAL.
- Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, Diario Oficial de la Federación (1981). Tomado de http://www.inea.gob.mx/transparencia/pdf/marco_normativo/D01.pdf
- Decreto que reforma el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Diario Oficial de la Federación 2 (1946). Tomado de <https://dof.gob.mx/index.php?year=1946&month=12&day=30#gsc.tab=0>
- Devés, E. (2008). *El pensamiento Latinoamericano en el siglo XX. Tomo II: desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990)*. Biblos.
- Dos Santos, T. (2002). *Teoría de la dependencia. Balance y perspectivas*. México: Plaza y Valdés. Recuperado de <http://ru.iiec.unam.mx/3099/1/TeoDep.pdf>
- Educación Popular durante la presidencia de Lázaro Cárdenas. (2011, Agosto 20). *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2011/08/20/educacion.html>
- El Informe Rockefeller. (1970). *Foro Internacional*, X (39), 286–344.

- Escalante, C. (2013). Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944-1946 en México. *Revista Mexicana de Historia de La Educación*, 1(1), 155–162. Tomado de <https://doi.org/10.29351/rmhe.v1i1.16>
- Escalante, C. (2020). Dos Cartillas de Alfabetización de Adultos en Guatemala, 1946 y 1966. En C. Escalante (Ed.), *Experiencias nacionales de Alfabetización de Adultos. América Latina en el Siglo XX* (1a ed., pp. 167–181). El Colegio Mexiquense.
- Escalante, C. (2020). *Experiencias nacionales de Alfabetización de Adultos. América Latina en el Siglo XX* (1a ed.). El Colegio Mexiquense.
- Escalante, C. (2021). Cartilla de liberación proletaria. Un desconocido texto alfabetizador del cardenismo. *Amoxtli*, 6.
- Fals Borda, O. (2015). La crisis, el compromiso y la ciencia (1970). En *Una sociología sentipensante para América Latina* (pp. 219–250). Siglo XXI, CLACSO.
- Fals Borda, O., y Rahman, A. (1989). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En M. C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos* (pp. 205–230). Madrid: Editorial Popular, OEI, Sociedad Estatal Quinto Centenario.
- Flores, A. (2016). *Estudiantes disidentes y Estado mexicano: organización y movilización estudiantil en el Instituto Politécnico Nacional (ca. 1938-1956)*. Cinvestav, México.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a ed.). Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- García H., J. E. (1980). *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos*. UNESCO-OREALC.
- García H., J. E. (1985). Educación participativa y perspectiva política. En M. de Ibarrola y E. Rockwell (Coord.), *Educación y clases populares en América Latina* (1a ed.). DIE.
- Gómez Nashiki, A. (2003). El movimiento estudiantil mexicano. Notas históricas de las organizaciones políticas, 1910-1971. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, VIII (17), 187–220.
- Gómez, M. (2015). Educación popular, alternativas pedagógicas y sistematización de experiencias. Historia y horizontes. *Praxis y Saber*, 6(12), 129–148. Tomado de <https://doi.org/10.19053/22160159.3766>

- Gramsci, A. (1975). Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el estado moderno. En *Cuadernos de la Cárcel*. Juan Pablos Editor.
- Granja, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX: La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles Educativos*, 32(129), 64–83.
- Guevara, C. (2011). *El socialismo y el hombre en Cuba*. La Habana: Ocean Sur.
- Guevara, C. (2015). La educación popular: campo de acción profesional del trabajador social. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 17(2), 308–323.
- Jara H., O. (2010). Popular education and social change in Latin America. *Community Development Journal*, 45(3), 287–296. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsq022>
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Juárez, G. (2008). Los círculos de cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes. En M. Godotti, M. v. Gómez, J. Mafra, y A. Fernandes (Coord.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. CLACSO.
- Kirkendall, A. J. (2018). *Paulo Freire and the Cold War Politics of Literacy*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Klein, R. (2008). Escribir/ Escritura. En E. Redin, Euclides Redin, y Jaime José Zitkoski (Coord.), *Diccionario Paulo Freire* (2a ed., pp. 193–195). CEAAL.
- Lahire, B. (2004). Sociología y autobiografía. *Revista de Antropología Social*, (13), 37–47.
- Larentes, A. (2018). Paulo Freire, el INEA y la educación de jóvenes y adultos en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 9(24), 173–188. Tomado de <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2018.24.268>
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Nueva Imagen.
- Latapí, P. (2009). *Un esfuerzo por construir la educación con personas jóvenes y adultas*. CREFAL.
- Lazarín, F. (1995). Las campañas de alfabetización y la instrucción de los adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 3(3), 79–98.
- Lazarín, F. (2013). *¿Leer y escribir para el progreso? El proceso de alfabetización y la economía mexicana (1891-1982)*. Universidad Autónoma Metropolitana/ Ediciones del Lirio.

- Lazarín, F. (2014). México, la UNESCO y el Proyecto de Educación Fundamental para América Latina, 1945-1951. *Signos Históricos*, 89–115.
- Ley Nacional de Educación para Adultos, Diario Oficial de la Federación (1975). Tomado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4831681&fecha=31/12/1975&print=true
- Loeza, S. (1989). Clases medias en la crisis económica. En *El llamado a las urnas*. México: Cal y Arena.
- Loeza, S. (2015, enero). Discurso por la discontinuidad en la historia. *Nexos*. Tomado de <https://www.nexos.com.mx/?p=23784>
- Loyo, E. (1994). El cardenismo y la educación de adultos. En *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México: De Juárez al cardenismo. La búsqueda de una educación popular* (Vol. 2, pp. 413–465). Seminario de Historia de la Educación de El Colegio de México, Instituto Nacional para la Educación de los Adultos.
- Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928* (1a ed.). El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3f8psk>
- Martínez Bonafé, J. (s/f). *El círculo de cultura*. Federación de Enseñanza de CCOO de Madrid. Recuperado el 5 de enero de 2023, a partir de <https://feccoo-madrid.org/916f2eff1de70fb90968c8f3b2d647b9000063.pdf>
- Martínez Sánchez, J. (1979). El conocimiento de la mentalidad de grupos marginados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX (2), 113–129.
- Martínez, D. (1996). Los procesos de formación en los proyectos juveniles de inspiración ignaciana. *Revista Magistralis*, 23(10), 85–96.
- Mejía, M. R. (2001). La Educación Popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales. En *Expedición Pedagógica Nacional*. Antigua: Fe y Alegría.
- Moreno-Brid, J. C., y Ros, J. (2008). *Desarrollo y crecimiento en la economía mexicana*. FCE.
- Mühl, E. H. (2008). Problematización. En D. Streck, Euclides Redin, y Jaime José Zitkoski (Coord.), *Diccionario Paulo Freire* (2da ed., pp. 412–415). CEAAL.
- Núñez, C. (2005). Educación popular: una mirada de conjunto. *Decisio*, (10), 3–14. Tomado de http://www.infodf.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educacion_popular/decisio10_saber1.pdf
- Osowski, C. I. (2008). Cultura. En D. Streck, E. Redin, y J. J. Zitkoski (Coord.), *Diccionario Paulo Freire* (2a ed., pp. 126–129). CEAAL.

- Paludo, C. (2008). Educación Popular. En D. Streck, E. Redin, y J. J. Zitkoski (Coord.), *Diccionario Paulo Freire* (2a ed., pp. 176–178). CEAAL.
- Pensado, J. (2015). El Movimiento Estudiantil Profesional (MEP): una mirada a la radicalización de la juventud católica mexicana durante la Guerra Fría. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 1(31), 156–192.
- Pérez, C. (2020). Campaña Nacional de Alfabetización y Programa Nacional de Educación de Adultos en Chile (1962-1970): análisis comparativo de los manuales de enseñanza. En C. Escalante (Ed.), *Experiencias nacionales de Alfabetización de Adultos. América Latina en el Siglo XX* (1a ed., pp. 197–215). El Colegio Mexiquense.
- Pérez, C., y Tosolini, M. (2019). Apropiaciones y adaptaciones de la pedagogía de Paulo Freire en las iniciativas de educación de adultos en Chile y Argentina (1965-1975). *Historia de La Educación - Anuario*, 20(2), 1–10. Tomado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772019000200007&lng=es&tlng=es
- Picón, C. (2013). *Educación de Adultos en América Latina y el Caribe: Utopías posibles, pasiones y compromisos* (1a ed.). CREFAL- Paideia.
- Pieck, E. (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal* (1a ed.). El Colegio Mexiquense, UNICEF.
- Pineau, P. (1994). El Concepto de “Educación Popular”: un rastreo histórico. *Revista de Educación*, (205).
- Puiggrós, A. (2015). *Imperialismo y Educación en América Latina* (1a ed.). Buenos Aires: Colihue.
- Puiggrós, A. (2017). *La Educación Popular en América Latina: orígenes, polémicas y perspectivas* (1a ed.). Buenos Aires: Colihue.
- Quintanilla, S. (2008). La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas, 1934-1940. En *Documento DIE* (Núm. 62).
- Redacción. (2011, enero 27). *EZLN manifiesta su pesar por la muerte de Samuel Ruiz*. Animal Político. Tomado de <https://www.animalpolitico.com/2011/01/ezln-manifiesta-su-pesar-por-la-muerte-de-samuel-ruiz/>
- Reygadas, R. (1998). *Abriendo Veredas. Iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles*. México: Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia.

- Rodríguez Brandão, C. (1985). Repensando la participación. En M. de Ibarrola y E. Rockwell (Coord.), *Educación y clases populares en América Latina* (1a ed., pp. 173–194). DIE.
- Rodríguez Brandão, C. (2008). Círculo de cultura. En D. R. Streck, E. Redin, y J. J. Zitkoski (Coord.), *Diccionario Paulo Freire* (2da ed., pp. 85–86). CEAAL.
- Rodríguez, L. (2003). Producción y transmisión del conocimiento en Freire. En *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan* (p. 17). Tomado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/freire/rodriguez.pdf>
- Rodríguez, L. (2013). La Elección Categorical: alternativas y educación popular. En L. Rodríguez (Ed.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina* (1A ed., pp. 25–40). Buenos Aires: APPEAL.
- Rodríguez, L. (2014). Historia de la educación latinoamericana: aportes para el debate. En N. Arata y M. Southwell (Coord.), *Ideas en la educación latinoamericana: un balance historiográfico* (1a ed., pp. 65–77). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Rodríguez, L. (2015). *Paulo Freire: Una biografía intelectual* (1a ed.). Colihue.
- Ruiz Muñoz, M. Mercedes. (2005). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos casos*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Tomado de https://www.researchgate.net/publication/306943144_IMBRICACION_DE_LO_POLITICO_Y_LO_PEDAGOGICO_EN_LOS_PROCESOS_DE_EDUCACION_DE_ADULTOS_DOS_ESTUDIOS_EN_CASO
- Savignano, A. (2015). Zubiri y la filosofía de la religión. *Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica*, 70(266), 425–434. Tomado de <https://doi.org/10.14422/pen.v71.i266.y2015.010>
- Schmelkes, S. (1985). Educación popular y campesinado. En M. de Ibarrola y E. Rockwell (Coord.), *Educación y clases populares en América Latina* (1a ed.). DIE.
- Schmelkes, S. (1988). El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (3 y 4), 35–80.
- Schmelkes, S. (1988). El Centro de Estudios Educativos y la educación en el medio rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (3 y 4), 35–80.
- Schmelkes, S. (2008). Relación de las Instituciones de Educación con Programas de Alfabetización, Postalfabetización y Educación de Adultos en México. En *La Educación de*

- Adultos y las Cuestiones Sociales (Antología)* (1a ed., pp. 97–135). CREFAL, Paideia Latinoamericana.
- Schugurensky, D. (1989). *Introducción al mundo de la promoción social*. UNESCO-OREALC.
- Sewell Jr., W. H. (2005). The concept(s) of culture. En W. H. Sewell Jr. (Ed.), *Logics of History. Social Theory and Social Transformation*. (pp. 152–174).
- Streck, D. R., Redin, E., y Zitkoski, J. J. (2008). *Diccionario Paulo Freire* (2da ed.). CEAAL.
- Suárez, H. (2010). El pluralismo religioso en la colonia El Ajusco (México D.F.). *Estudios Sociales - Centro de Investigaciones Económicas y Sociales de La Universidad de Sonora*, 4(6), 286–309. Tomado de http://publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/estsoc/pdf/estsoc_6/19.pdf
- Torres Carrillo, A. (2004). Coordinadas conceptuales de Educación Popular desde la producción del CEAAL (2000 a 2003). *La Piragua*, (20), 19–61.
- Torres Carrillo, A. (2000). Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y Saberes*, 15, 11–28. Tomado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab15_04arti.pdf
- Torres Carrillo, A. (2011). Educación Popular trayectoria y actualidad. Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Torres Hernández, A. (2016, noviembre 16). *La Revolución Mexicana y la educación popular*. Milenio.
- Torres, C. A. (2017). Educación para adultos y prácticas nacionales. Algunas reflexiones sobre el Sistema Nacional de Educación para Adultos en México, 1976-1981. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVII (2), 165–200. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27052400008>
- Torres, V. (1994). Reforma y práctica 1970-1980. En *Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México* (pp. 610–685). El Colegio de México-INEA-SEP.
- Tosolini, M. (2020). Los Materiales Educativos de la Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción en Argentina (1973-1975). En C. Escalante (Ed.), *Experiencias nacionales de Alfabetización de Adultos. América Latina en el Siglo XX* (1a ed., pp. 217–233). El Colegio Mexiquense.
- Vergara, L. (2018). La Universidad Iberoamericana en el movimiento estudiantil de 1968. *Ibero. Revista de Universidad Iberoamericana*, X (58), 36–39.

- Weiss, E. (1998). El Desarrollo de la investigación Educativa, 1963-1966. En P. Latapí (Ed.), *Un siglo de Educación en México I* (pp. 383–399). CONACULTA-FCE.
- Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y la sociabilidad. Jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, 41(5), 1257–1272.

Acrónimos

AC	Acción Católica
ACJM	Acción Católica de la Juventud Mexicana
AL	América Latina
ALPRO	Alianza para el Progreso
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CEAAL	Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe
CEB	Comunidades Eclesiales de Base
CEBA	Centros de Educación Básica para Adultos.
CEDEPAS	Centro Ecuménico de Promoción y Acción Social Centro
CEE	Centro de Estudios Educativos.
CEIP	Centro de Educación Infantil para el Pueblo
CELAM	Consejo Episcopal Latinoamericana
CEMPAE	Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación
CEPAL	Comisión Económica para América Latina.
CESDER	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural
CNE	Confederación Nacional de Estudiantes
CNH	Consejo Nacional de Huelga.
CONAMUP	Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular
CONFITEA	Conferencia Internacional de Educación de Adultos
COPEVI	Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento A.C
CREAR	Campaña de Reactivación Educativa de Adultos para la Reconstrucción
CREFAL	Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina
CRUC	Centro de Reflexión Universitaria para el Compromiso
CUM	Centro Universitario México
DESAL	Desarrollo Económico y Social para América Latina
DF	Distrito Federal
DGEA	Dirección General de Educación para Adultos
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas
DOF	Diario Oficial de la Federación
EA	Educación de Adultos
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
EP	Educación Popular
ERC	Escuelas Regionales Campesinas
EUA	Estados Unidos de América
FAT	Frente Auténtico del Trabajo
FEU	Federación de Estudiantes Universitarios
FFyL	Facultad de Filosofía y Letras
GATT	General de Aranceles y Comercio
GEM A.C.	Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C
IAP	Investigación Acción Participativa
IMDEC	Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario

INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
IP	Investigación Participativa
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITESO	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
JOC	Juventud Obrera Católica
MCP	Movimiento de Cultura Popular
MEP	Movimiento Estudiantil Profesional
MEVyT	Modelo Educación para la Vida y el Trabajo
MIP	Movimiento Independiente de los Pedregales
MUP	Movimiento Urbano Popular
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAN	Partido Acción Nacional
PRADE	Proyecto de Animación y Desarrollo A. C.
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PRODUSSEP	Promoción de Servicios de Salud y Educación Popular A.C
PRONALF	Programa Nacional de Alfabetización
SEP	Secretaría de Educación Pública
SSM	Secretariado Social Mexicano
SUTERM	Sindicato Único de Trabajadores Electricistas de la República Mexicana
TEC	Tecnológico de Monterrey
TL	Teología de la Liberación
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAM-I	Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa
UAM-X	Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco
UDLAP	Universidad de las Américas Puebla
UIA	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNEC	Unión Nacional de Estudiantes Católicos
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
URSS	Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas