

318523



UNIVERSIDAD INTERCONTINENTAL
ESCUELA DE PEDAGOGIA

*L
Faján*

ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
1980-1984

**"UN PROYECTO, MULTIPLES PROCESOS,
MODELO EVALUATIVO APLICADO A LA
EXPERIENCIA DE ORGANIZACION SOCIAL DE
UNA COMUNIDAD DE DAMNIFICADOS POR EL
SISMO DE 1985. FRACCIONAMIENTO CRUZ
ROJA, CIUDAD GUZMAN, JALISCO"**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A:

MARIA ELENA CHAN NUÑEZ

ASESOR DE TESIS:

MTRA. BEATRIZ VAZQUEZ ROMERO

MEXICO, D.F. 1994

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Lo que soy como persona y como profesional tiene que ver con los otros, las personas imprescindibles, a quienes dedico este trabajo, que espero refleje algo, al menos un poco, de lo mucho que han forjado en mí.

A papá, quien con su presencia física y espiritual me ha fortalecido siempre.

A mamá, por su amor incondicional y ejemplo permanente.

A mis hermanos, Pedro, Carlos, Liz, porque cada una de sus personalidades y formas de quererme han sido una enseñanza.

A mis abuelos, presencia amorosa en cada paso de mi vida.

A mis amigos que moldearon junto a mí sus personas y vocaciones: Paco, Elena, Magui, Mac, Cris, Adriana.

A Silvia, Susana, Ivonne y Luz Elena, por lo vivido en las aulas y fuera de ellas.

A Ani, con quien compartí parte de esta experiencia.

A mis maestros, todos.

A mi asesora Beatriz Vázquez por su valioso apoyo.

A la comunidad del Fraccionamiento Cruz Roja de Ciudad Guzmán... inolvidable.

A Lauro, mi compañero, por quien emprendí la tarea que sirvió de base a este trabajo; de quien he aprendido en todos los aspectos de la vida; por lo compartido y lo que queda por vivir...

En las últimas semanas en que se han ido concretando los trámites últimos del proceso de titulación, he tenido la inmensa fortuna de conocer a un ser especial, que en tan pocos días me ha enseñado tanto y que promete enseñarme tanto más:

Por su anhelada existencia, y bienvenida al mundo, a nuestra hija: Aura Sabina.

Guadalajara, Jal., septiembre 1994.

INDICE GENERAL

1. PRESENTACION	
2. INTRODUCCION	1
3. CAPITULO I. LA DIMENSION MACROESTRUCTURAL DEL PROYECTO. TEORIAS, POLITICAS Y PRACTICAS PARA EL DESARROLLO SOCIAL	6
4. CAPITULO II DESCRIPCION DEL PROYECTO Y EL PROCESO DE ORGANIZACION SOCIAL DEL FRACCIONAMIENTO CRUZ ROJA DE CIUDAD GUZMAN, JALISCO	50
5. CAPITULO III MODELO CONCEPTUAL PARA EL ANALISIS EVALUATIVO DEL PROCESO DE ORGANIZACION SOCIAL	109
6. CAPITULO IV APLICACION DEL MODELO EVALUATIVO A LA EXPERIENCIA DE ORGANIZACION SOCIAL	133
7. BIBLIOGRAFIA	

INDICE DE TABLAS Y DIAGRAMAS

Tabla No. 1	CONCENTRACION DE DATOS PERFIL DEL DAMNIFICADO	56
Diagrama No. 1.1.	ETAPAS Y ELEMENTOS DEL PROCESO IMPULSOR	71
Diagrama No. 1.2.	ETAPAS Y ELEMENTOS DEL PROCESO AUTOGESTIONADO	71
Diagrama No. 2	INSTANCIAS DE ORGANIZACION SOCIAL	73
Tabla 2.4.2.1.	TABLA DESAGREGADA POR RESPUESTAS TIPO	94
Tabla 2.4.2.2.	TABLA DE CONCENTRACION POR PREGUNTAS Y RESPUESTAS DE ACUERDO A ESCALA ESTIMATIVA	100
Diagrama No. 3	ARTICULACION CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO POR DIMENSIONES DE ANALISIS	124
Diagrama No. 4	ARTICULACION CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO CON NIVELES O ESCALAS DE ANALISIS INCORPORADOS	125
Diagrama No. 5	FLUJO DE MEDIACIONES IDENTIFICABLES EN EL OBJETO DE ESTUDIO	126
Diagrama No. 6	ZONAS DE ARTICULACION O INTERFASE CONCEPTUAL IDENTIFICABLES EN EL OBJETO DE ESTUDIO	127
Tabla 4.6.1.1.	TABLA DESAGREGADA POR FORMULACIONES DE ACUERDO A CATEGORIAS DE ANALISIS SEMIOTICO	154
Tabla 4.6.1.2.	TABLA DE CONCENTRACION DE FORMULACIONES ENUNCIADAS	165
Tabla 4.6.1.3.	TABLA DE CONCENTRACION DE FORMULACIONES POR CATEGORIA SEMIOTICA	166

PRESENTACION

El significado de la tesis como requisito para la obtención del grado de licenciatura obliga al pasante a identificar la temática, desarrollar el proyecto y ejecutarlo con un menor o mayor grado de compromiso con la investigación, según la proximidad de ésta con la práctica profesional o de vida cotidiana del postulante, y seguramente en muchos casos, con el ánimo de hacer aportaciones al campo disciplinar, por modestas que sean. Me parece importante aclarar en esta presentación, que esta tesis ha surgido de la experiencia profesional que en los últimos seis años he tenido, la organización social de una comunidad de damnificados por el sismo de 1985 en Ciudad Guzmán, Jalisco. Siempre consideré inacabado el trabajo y con ello cuestioné por mucho tiempo la posibilidad de algún día poder presentarlo como tesis, y con ello he engrosado por mucho tiempo las filas de los pasantes crónicos.

Por ello su significado está ligado a un largo proceso de aprendizaje en el que los marcos teóricos iniciales se han removido, las tácticas y estrategias se han replanteado y las actitudes se han transformado. Reconocer ésto me ha obligado a pensar y repensar la forma de presentar la experiencia, y con el fin de no prolongar más lo que considero nunca voy a acabar de cuestionar, he optado por desarrollar el trabajo partiendo de una autoevaluación en la que pueda de alguna manera manifestar los cambios en los que confluyen: el proyecto pensado para la comunidad, el proceso vivido por ella y mi propio proceso como organizadora o promotora social y como investigadora en este

momento en que escribo y pongo a consideración el trabajo hasta ahora realizado.

Uno de los objetivos de este trabajo evaluatorio es presentar una propuesta de delimitación del objeto a evaluar, dadas las características en que esta evaluación se da, como parte de un proyecto de organización popular y a la vez estudio ex post facto. La participación de quien hace este trabajo de evaluación en el diseño y ejecución del proyecto, hace que se trate de una autoevaluación, pero no se pretende que abarque todos los tipos de impacto del proyecto, dado que su amplitud abarca una serie de factores económicos, políticos, psicológicos, sociales, que si bien pueden ser observados desde lo pedagógico, es este aspecto último el que interesa enfatizar dado que se trata de una tesis en el campo de lo educativo.

Uno de los elementos que interesa explicitar en esta primera parte del trabajo, es la transformación de los propios marcos teóricos con que el proyecto comienza y los marcos con los que se evalúa, lo cual representa un esfuerzo de distanciamiento con los propios referentes.

Para sintetizar estos seis años de historia, he considerado necesario describir el proceso epistemológico sobre el cual se va conformando esta tesis, partiendo de una narración que recupere los referentes y ayude a identificar la lógica de construcción teórico-metodológica del proyecto.

Se ha organizado el escrito tomando en consideración dos fases:

A. El proyecto, en tanto diseño, describiendo el marco teórico

sobre el cual se produce.

Las categorías sobre las que se finca sirven para la descripción del proceso, mas no para la propuesta evaluativa.

B. La evaluación del proyecto y el proceso, en el que el marco del diseño se redimensiona.

En esta parte del trabajo se aborda la delimitación del objeto de evaluación, recortando el proyecto y el proceso, para lo cual se incorporan otras categorías de análisis.

Se da una contrastación entre el uso de la teoría al inicio, cuando tiene sobre todo un carácter de marco ideológico, y el uso de la teoría para la evaluación, momento en el que se hace una articulación teórica diferente, ante la transformación de la postura epistemológica que también se explicita.

Es así que la descripción del proyecto y el proceso son el objeto de evaluación desde tres ángulos: la construcción teórica, la coherencia metodológica, los impactos observables y la prospectiva. Es decir que la investigación motivo de esta tesis no se ciñe a la presentación del proyecto con sus particulares hipótesis y la medición de sus impactos, sino que pretende dar cuenta de las transformaciones en la relación del investigador y la comunidad, del proyecto y el proceso, del proyecto-investigador, del proyecto-comunidad, de la comunidad-proceso, del proceso-investigador, intentando acercar las conclusiones a la identificación de articulaciones entre teoría y práctica pedagógicas en el ámbito de la educación popular.

El significado del trabajo en cuanto a sus posibles aportaciones se ha venido haciendo más modesto en la medida en que he transitado el

campo de la educación popular y conocido promotores, investigadores, maestros, activistas, asociaciones para la organización popular, sujetos y grupos con iniciativas y formas de trabajo con distinto grado de solidez teórico-metodológica, de compromiso social, de politización, de avance y capacidad movilizadora. A quienes nos desarrollamos en este campo siempre nos puede parecer útil el conocimiento de otras experiencias, siempre nos aporta aunque sea mínimamente, sin embargo difícilmente sería mi propósito llegar a un planteamiento innovador, sobre todo tomando en cuenta que el origen de esta tesis es una práctica de organización social y no un proyecto de investigación participante. De entrada entonces, la experiencia que se describe no genera en sí misma conocimientos útiles para la comunidad (al menos no ha sido el propósito inmediato el dirigirle este escrito) y tampoco para educadores populares; lo que probablemente contenga más elementos de apoyo es la propuesta evaluativa como tal.

No puedo evitar, sin embargo, el mencionar que espero pueda serle útil a alguien este trabajo como lo ha sido para mí el elaborarlo. Si bien sé que el proyecto ha beneficiado a por lo menos las alrededor de 2500 personas involucradas, seguramente sigo siendo yo la más beneficiada, la más enriquecida, y por ello he mantenido el empeño de compartir la experiencia, ojalá con compañeras que estén pensando en la educación no formal como posible ámbito de trabajo, las todavía estudiantes, a ellas me gustaría que llegara mi trabajo por si en algo puede motivar a este tipo de práctica pedagógica, siempre necesaria, todavía pertinente, tal vez cada día más, aunque parezca demasiado romántico apostarle a la transformación

social a base del trabajo de hormiga, de grupo en grupo.

Debo confesar que en estos años en que he venido escribiendo y rescribiendo este trabajo, mi visión sobre la educación popular ha fluctuado entre el optimismo paneducativo, hasta el más abierto pesimismo, pasando por las dolorosas rupturas ideológicas a las que este inicio de la década de los 90s nos ha obligado, forzando a replantear con mucha más humildad los objetivos y los proyectos de vida; con mucha más cautela los supuestos y las conclusiones. No sé si esta modificación en el pensar y el comunicar es producto del contexto, las vivencias, y la investigación, o si es parte de ese pasar de ser joven a ser "maduro" alejando el idealismo, la euforia de los 20's para pasar a la mayor cautela de los 30's. Sinceramente espero conservar el espíritu que me animó a desarrollarme en esta línea, mantener la utopía, engrandecerla en la misma proporción en que descubro la pequeñez de mi acción aislada y la necesidad de la de los otros.

INTRODUCCION:

Se presenta la recuperación de la experiencia sobre el proyecto de Organización Social del Fraccionamiento Cruz Roja de Ciudad Guzmán Jalisco, como tesis compuesta de cuatro partes: la propuesta teórico-metodológica de educación comunitaria sobre la cual fue implementado el proyecto, la descripción del proceso vivido en la comunidad en el período 1986-1988, una propuesta de evaluación del propio proyecto desde el punto de vista del recorte del objeto de estudio y la instrumentación de la evaluación misma y por último los resultados de la evaluación aplicada a un grupo representativo de la comunidad; todo ello desde el punto de vista de uno de los participantes del equipo interdisciplinario encargado del diseño y ejecución del proyecto.

La descripción del proyecto proviene de documentos oficiales y registros personales y la instrumentación de la evaluación y sus resultados se hizo llegar en su momento a los involucrados en la experiencia, no así el marco teórico, que contiene una serie de consideraciones que confrontan tesis básicas con las que se fundamentan de continuo las ayudas que prestan organismos internacionales a comunidades del Tercer Mundo. Sin embargo, deseo expresar que sin esa ayuda, no se hubiera podido pensar ni remotamente en el proyecto educativo, y que si bien, a lo largo de este trabajo se observarán una serie de autocríticas a la forma como fue implementado, con seguridad las 369 familias que habitan en el Fraccionamiento Cruz Roja, reconocen el beneficio alcanzado y de diversas formas evalúan el mismo considerando que sin el apoyo de la Institución nada hubiera sido posible.

Me parece importante reflexionar sobre el quehacer pedagógico dentro de las instituciones, plagado de contradicciones y no por ello menos gratificante y motivador, y creo también en la necesidad de trabajar colectivamente en los equipos interdisciplinarios insertos en las instituciones, particularmente las que de alguna manera trabajan en proyectos de desarrollo social, en la consolidación de estrategias de evaluación que no atiendan en exclusiva hacia los factores cuantitativos que permiten justificar las cifras invertidas en los proyectos, sino rescatar la riqueza de los procesos y permitir la teorización sobre ellos.

Sin descartar que este trabajo interesa a la Institución involucrada, espero pueda interesar principalmente a quienes realizan este tipo de trabajo luchando permanentemente entre las condiciones y límites institucionales, y las condiciones y límites impuestos en la práctica cotidiana con sujetos y grupos con sus visiones de mundo y aspiraciones propias. Quienes nos colocamos en medio, no siempre llegamos a conocer nuestro real efecto mediacional. Este trabajo representa un esfuerzo por acercarme a ello, tarea sumamente difícil cuando se encuentra el investigador como protagonista del proceso con múltiples lazos afectivos e involucrado desde el origen con el proyecto y con el proceso.

El proyecto Fraccionamiento Cruz Roja, nace a raíz del sismo de 1985, que causó graves daños al Distrito Federal, a Ciudad Guzmán

y a otras poblaciones de la costa del Pacífico, siendo Ciudad Guzmán y sus alrededores, la zona más afectada proporcionalmente, ya que un 40% de sus construcciones quedaron destruidas.

La ayuda para la reconstrucción tuvo diversas fuentes, los proyectos de dotación de vivienda fueron delineados por instituciones nacionales y extranjeras, con equipos de universidades de Jalisco, de asociaciones civiles de educación popular, organismos eclesíásticos y comisiones gubernamentales creadas exprofeso para resolver la situación de emergencia.

Es así, que el proyecto financiado por la Liga de Sociedades de Cruz Roja y Media Luna Roja, se circunscribe en un contexto de organización social, que, aunque con metodologías diferentes, permeó toda la ciudad, y caracterizó el fenómeno de movilización de la población guzmanense a partir de la catástrofe.

Este trabajo reconstruye episodios del proyecto y del proceso, diferenciándose ambos conceptos en la práctica. La reconstrucción de los hechos equivale a una memoria evaluativa, puesto que recoge parte del saber y el hacer comunitario y el del equipo de Organización Social en cada uno de los momentos, descritos éstos en un modelo pedagógico que ayuda a clarificar la experiencia. Se constituye en un esfuerzo de autoevaluación, puesto que proyecto y proceso en una conjunción dialéctica, fueron generados y ejecutados por quien sustenta esta tesis en el área de la Pedagogía, dentro de un equipo interdisciplinario en las ramas de Arquitectura, Ingeniería Civil, Trabajo Social y Psicología. Contrariamente a los principios de la investigación participante, no me atrevo a afirmar que el trabajo refleje la autoevaluación comunitaria, y no porque no crea firmemente que la evaluación principal provenga de la comunidad como condición necesaria para el avance del proceso, sino sobre todo, porque la incorporación de la comunidad toda en este trabajo de evaluación representaría todo un proyecto en sí, con una temporalidad que excede a mis requerimientos como sustentate de una tesis sujeta a límites y condiciones institucionales y sobre todo a las posibilidades reales de trabajo con una comunidad que fijaría tiempos diferenciados y procedimientos que sería necesario indagar y registrar, siendo para ello necesario un apoyo institucional con el que no se cuenta de momento. Sin embargo, si se recoge en la propuesta evaluativa, lo que en la comunidad se maneja como indicadores de beneficio, y a partir de la interpretación de ciertos discursos se generaron instrumentos en cuya aplicación y análisis si participó cierto sector de la comunidad.

DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO

Para el análisis del proceso, se hace necesario plantear una estrategia de recorte o delimitación del objeto de estudio.

Esto se ha hecho tomando en cuenta los siguientes aspectos :

a) Las dimensiones desde las cuales puede ser estudiado, b) Los niveles de análisis, c) El recorte temporal, d) Los sujetos.

Esta forma de abordaje responde a la denominada metodología histórico estructural¹, que reconoce la utilidad de construir el objeto de estudio con base en la identificación de relaciones entre elementos que componen un fenómeno, considerando distintos planos de la realidad y distintas temporalidades, así como diferentes efectos mediacionales en los cruces entre dimensiones, niveles, sujetos y procesos. El marco teórico de la tesis se ha construido a partir de esta concepción de delimitación del objeto de estudio, es decir, que parte de considerar al proceso mismo de investigación como forma de identificación de relaciones, por lo cual, al inicio del proyecto, se presentó un campo constituido por diversas problemáticas interrelacionadas, posible de ser abordado como conjunto problemático, pero fue con el avance de la investigación misma, que dentro de ese campo tomó forma el objeto central de estudio, considerando como punto de partida no un marco teórico rígido, sino una serie de teorías que articuladas pudieran dar cuenta de esas relaciones de las que se constituye el objeto de estudio.

A) Las dimensiones a las que se alude en esta delimitación del objeto a evaluar como: **proyecto educativo para el "desarrollo comunitario"** son: la económica, la política, la social y la cultural, siendo esta última dimensión la prioritaria en el análisis que en esta tesis se presenta.

B) Niveles de análisis: los niveles de análisis suponen una interrelación entre lo macro y lo micro. El primer acercamiento al objeto se da en el marco del análisis del desarrollo nacional en un contexto internacional y en referencia a procesos de educación popular que rebasan las fronteras nacionales y latinoamericanas, tomando en cuenta la relación centro-periferia establecida dentro del mismo país en relación a la capital y las distintas regiones. Las características estatales y locales se analizan también dentro de este marco amplio. Cada uno de estos niveles desde las perspectivas económica, política, social y cultural, y es el nivel local en el que se centra el estudio evaluatorio haciendo enlaces con los niveles ascendentes.

Uno de los principales problemas de la teorización en las Ciencias Sociales tiene que ver con la falta de estudios empíricos que permitan hacer los enlaces entre los análisis macro y micro. Partiendo de que el análisis de los movimientos sociales no puede prescindir del concepto de redes, de la posibilidad de ver los casos particulares, lo que atañe a comunidades específicas para proceder a analizar campos más complejos en los que se toquen puntos en común entre los grupos y las organizaciones, es que en este trabajo se enfatiza el nivel local, sus características y

alcances, sin pretender generalizaciones en cuanto a sus procesos, pero si interesa la posibilidad de encontrar puntos de coincidencia y referencia hacia los niveles macroestructurales.

C) Otra consideración necesaria es la del recorte temporal. El proyecto se inicia a finales de 1985, y abarca distintas etapas hasta la que actualmente culmina en marzo de 1992. Es decir que se tiene el seguimiento de un proceso de cerca de siete años de duración, en los que se han dado distintas fases del trabajo con mayor y menor presencia del equipo externo a la comunidad. En este trabajo se retomará el diagnóstico realizado entre diciembre de 1985 y agosto de 1986 en el cual se pudo determinar el perfil del beneficiario del proyecto, y del cual partió la estrategia metodológica de organización social que también se incluye como parte sustancial de la tesis. El equipo de Area Social permaneció en la comunidad hasta 1988 de manera continua, lo cual permite describir actividades y logros alcanzados y algunas de las estrategias de evaluación utilizadas con la comunidad entre el 86 y el 88, sin embargo es hasta 1990 y a raíz de la consecución de nuevos fondos para la terminación del proyecto para la organización de un Centro de Desarrollo Infantil Comunitario, que pudo instrumentarse la evaluación teniendo como participantes centrales a las madres de familia organizadas para la creación del Centro Infantil. Los instrumentos base de la propuesta evaluativa son los empleados en 1990, aunque se describen las estrategias permanentes utilizadas anteriormente de manera sistemática.

Cabe señalar que este recorte permite ver la evolución del proyecto en sus cinco años de vida, las tendencias de los indicadores y sobre todo en lo que se refiere a los patrones culturales de las familias beneficiarias del proyecto, no podrían ser evaluadas integralmente sin concebir períodos más amplios de tiempo en los que se posibilitara la observación de las mediaciones del proyecto sobre los niños que entraron en edad preescolar y de primaria, quienes seguramente fueron más altamente influenciados por el proyecto.

D) Por ello, y en cuanto a los sujetos considerados de manera central en este análisis, es necesario aclarar, que se toman como sujetos de evaluación principalmente a las madres de familia, dada su participación como principales actoras de la educación comunitaria y observadoras de los procesos familiares. Sería necesario hacer estudios más específicos sobre los diversos sectores de edad y por ocupaciones.

Para finalizar esta introducción sintetizo el contenido de sus capítulos. En el primero se desarrolla un marco teórico que abarca las principales categorías de análisis tomando al desarrollo como concepto central y enfocándolo desde cada una de las dimensiones mencionadas dentro del nivel macroestructural, tratando de definir un paradigma que permite la conceptualización del proyecto. Así mismo se hace énfasis en la dimensión cultural y se trabajan los conceptos de educación y cultura popular. En este mismo capítulo se dan una serie de referentes sobre las experiencias de educación popular en América Latina y particularmente en México.

En el segundo capítulo se describen las generalidades del proyecto, partiendo de los elementos contextuales en los que este se origina y desarrolla. Así mismo se presentan las conclusiones del estudio sobre el perfil del beneficiario y la estrategia derivada para la implementación del proyecto. Se señalan las actividades y resultados obtenidos, y se explican algunas de las formas de evaluación utilizadas con la comunidad asistemáticamente y en muchos casos de manera espontánea y que pueden identificarse como impulsores de evaluación permanente.

En el tercer capítulo se explica y fundamenta la propuesta de evaluación profundizando en la delimitación del objeto a evaluar, la instrumentación de dicha evaluación.

En el cuarto capítulo se analizan los datos recabados y algunas conclusiones relativas a la experiencia evaluatoria y al proyecto en general, así como algunas consideraciones en prospectiva.

La exposición de la investigación se hace partiendo de un plano macroestructural para pasar al plano de lo microestructural. De la contextualización y conceptualización documentada y elaborada desde la articulación teórica, para pasar a la descripción del proceso visto en un acercamiento a sus momentos relevantes partiendo de la consideración de sujetos sociales. Se transita después de esta descripción del proceso, a un plano de reconocimiento de un grupo particular y sus específicas significaciones del proceso, haciendo un recorte para la evaluación que permita un regreso al marco teórico inicial contrastándolo desde un modelo particular de análisis.

1. Dr. Enrique Sánchez Ruiz, coordinador del Centro de estudios e investigación sobre la comunicación, Universidad de Guadalajara. Se explica la propuesta en el tercer capítulo de esta tesis.

CAPITULO I

CAPITULO 1.

LA DIMENSION MACROESTRUCTURAL DEL PROYECTO. TEORIAS, POLITICAS Y PRACTICAS PARA EL DESARROLLO SOCIAL.

El diseño y la implementación del proyecto Fraccionamiento Cruz Roja de Ciudad Guzmán tuvieron dos fuentes principales de conceptualización y contextualización: las teorías del desarrollo social así como las políticas y estrategias implementadas en y para el denominado Tercer Mundo y dentro de estas estrategias, la educación popular como categoría de análisis y práctica político-educativa, generada en América Latina en respuesta alternativa a la situación de dependencia, y a las políticas de desarrollo impuestas por las grandes potencias.

El marco conceptual de este primer capítulo responde a la necesidad de rastrear los conceptos fundamentales sobre los que se origina el Proyecto objeto de este trabajo, desde el punto de vista institucional, desde el punto de vista del equipo ejecutante en el área social, las contradicciones teórico-metodológicas entre ambas instancias y dentro de la propia metodología implementada. Contradicciones insertas en un debate mundial en el que se observan menos polarizadas las teorías del desarrollo que en décadas pasadas, en las que se dieron como abiertamente antagónicas

Se presenta el abordaje de las dimensiones económica, política, social y cultural del desarrollo en tres niveles de análisis: el internacional en tanto la polaridad países desarrollados-países subdesarrollados, las políticas y estrategias de desarrollo en México así como las políticas desde el exterior para la ayuda a los países subdesarrollados. Sobre la dimensión cultural se trabaja finalmente un subcapítulo aparte, enfatizando los conceptos centrales sobre los que se finca el proyecto que se presenta en esta tesis.

"No asistimos en estas tierras a la infancia salvaje del capitalismo sino a su cruenta decrepitud. El subdesarrollo de América Latina proviene del desarrollo ajeno y continúa alimentándolo... El sistema encuentra su paradigma en la inmutable sociedad de las hormigas. Por eso se lleva mal con la historia de los hombres, por lo mucho que cambia. Y porque en la historia de los hombres cada acto de destrucción encuentra su respuesta tarde o temprano, en un acto de creación." Eduardo Galeano, 1978.

1.1. LAS TEORIAS DEL DESARROLLO SOCIAL

"El desarrollo es en sí mismo, un proceso social, aún sus aspectos puramente económicos transparentan la trama de relaciones sociales subyacentes." ¹

Acercarse al concepto de desarrollo plantea la necesidad epistemológica de rastrear su construcción históricamente, y aún cuando las nociones que han sustentado las teorías tienen un carácter fundamentalmente económico, las mediaciones entre los aspectos políticos, culturales y puramente económicos son tantas y tan indefinidas sus fronteras interfásicas, que no permiten una separación de acuerdo a los énfasis que los distintos autores dan a cada uno de los ámbitos.

Una cita que puede ayudar a la comprensión de los nexos entre los ámbitos económico, político y social cuando se trata del concepto de desarrollo, utiliza la categoría de análisis clase gobernante, y de alguna manera ilustra estas distintas dimensiones o ámbitos antes mencionados:

"La clase gobernante es una clase social superior que posee una parte desproporcionada de la riqueza de la nación, recibe una cantidad desproporcionada del ingreso anual de un país y proporciona un número desproporcionado de sus miembros a las instituciones rectoras y a los grupos que deciden los destinos del país." ²

1.1.1. HISTORICIDAD DEL CONCEPTO DESARROLLO:

El concepto de desarrollo, se gesta desde finales del siglo XVIII, entendiéndose, comunmente, como el proceso permanente y acumulativo de cambio y transformación de la estructura económica y social. "El concepto de desarrollo económico en cualquiera de sus definiciones liberales y empiristas-está íntimamente vinculado a la idea de un movimiento que va en una dirección deseada, a la de un cambio continuado hacia algo mejor."³

Las teorías del desarrollo se difunden en pleno siglo XX, construyéndose a partir de conceptos utilizados en épocas anteriores. Se presentan a continuación algunas de las coincidencias conceptuales así como las divergencias con esas nociones originarias.

"Gran parte del contenido de las teorías del desarrollo que se han generado tanto en los países industrializados como en el llamado Tercer Mundo ha respondido, en alguna medida, a la dinámica de los sucesos históricos que han ocurrido durante lo que va de este siglo. Sin embargo, al mismo tiempo, estas mismas teorías han sido expresiones ideológicas de visiones económico-políticas diversas. Esto es inevitable, puesto que el estudio del cambio social, y aún más en el caso de estudios con cierta probabilidad de influir directamente en la implantación de políticas, se guía necesariamente por la imagen de la "buena sociedad" que tienen los investigadores, en lo individual y como parte de comunidades científicas más amplias."⁴

Términos asociados al desarrollo fueron, en el pensamiento neoclásico desde finales del siglo XIX, el de evolución, con su

marcado acento biologicista, aduciendo a la secuencia natural con la que las estructuras económicas tenderían a mejorarse por selección natural o por mutación gradual. La evolución hace referencia a un mayor bienestar económico, basado en la organización social que permite la competencia y la consecuente selección natural.

En la segunda mitad del siglo XVIII, se aplica el término progreso, enfatizando la importancia de la aplicación de la ciencia a la producción. El progreso tiene un acento optimista, en el que se aspira a la modernización de las instituciones sociales y formas de vida a través de la innovación técnica, fuerza motriz del capitalismo. La noción de progreso comparte con el concepto de desarrollo, la preocupación por el adelanto técnico, por la aplicación de nuevos métodos para el aprovechamiento del potencial productivo.

La riqueza en el pensamiento neoclásico se entiende como aquel conjunto máximo de bienes que un país puede obtener, dada la naturaleza de su suelo, su clima y su situación respecto a otros países, lo cual es producto de una sociedad organizada jurídica e institucionalmente de acuerdo al derecho natural. Esta noción se enclava en el más puro pensamiento liberal y caracterizó la noción de crecimiento a partir de una dimensión fundamentalmente económica. Sin embargo, en el concepto posterior de desarrollo no se recuperó la visión optimista en el adelanto técnico.

Otra noción ampliamente difundida en las primeras décadas del siglo XX fue la de Crecimiento, término semejante al de evolución en tanto se entiende como mutación gradual y continua, y comparte con la noción de progreso el énfasis en la innovación técnica. Sin embargo, ya a principios de este siglo no se compartía la visión optimista sobre la expansión capitalista. Se observa que al utilizar el término crecimiento, la preocupación principal en Occidente se daba en cuanto a la crisis económica y el desempleo, así como ante la aparente tendencia al estancamiento del sistema capitalista. Comparte con el concepto de desarrollo la preocupación por el crecimiento del ingreso y la capacidad productiva y de ocupación.

Desde la óptica del crecimiento, el subdesarrollo sería visto como atraso o desfase, dado que se supondría que todas las sociedades deberían seguir un proceso lineal de acumulación capitalista.

La industrialización se ligó también como antecedente inmediato al concepto de desarrollo, noción ligada por lo tanto, a la superación de atrasos.

La gran depresión de 1929, influyó en el giro de la deseabilidad del crecimiento económico como objetivo social, volcándose hacia la búsqueda de la estabilidad, la seguridad y la ocupación plena, por lo que en las décadas siguientes, el crecimiento económico deja de ser un imperativo. La Segunda Guerra Mundial y la posguerra cambiaron radicalmente esta situación.

"La idea de desarrollo ha sido propuesta por dos corrientes antagónicas del pensamiento. La primera de ellas está constituida por los promotores de un capitalismo reformado que se convierten,

en la posguerra, en ardientes propagandistas del desarrollismo como salida de conciliación entre la supervivencia del capitalismo y la creciente presión social que exige una mayor equidad en la distribución de los beneficios de la producción... La segunda línea del pensamiento que propone la idea del desarrollo proviene de la corriente marxista que supone la posibilidad de controlar y racionalizar la evolución de la economía, siempre y cuando sea dentro de un contexto social y político apropiado."⁵

Como resultado de la Segunda Guerra Mundial, el mundo occidental se encontró ante al desempleo, la miseria, la devastación de las grandes ciudades, y es así que en la recién creada Organización de las Naciones Unidas se pugna por un nuevo orden internacional. La preocupación de las grandes potencias participantes en la Guerra era su reconstrucción, y es así que las teorías del desarrollo se gestan sobre una noción de reconstrucción en un clima de cooperación internacional en el que se empieza a poner acento ya no solamente en índices económicos, sino fundamentalmente en categorías sociales: mejoramiento de nivel de vida, respeto a derechos humanos y libertades fundamentales. En la idea reconstructivista prevalece una idea de "normalidad" de la economía mundial hasta antes de 1940, década en que se da una contracción económica de los países industrializados, interrupción de flujos internos de capital y se dan efectos directos en las economías de los países proveedores de materias primas. Es así, que en el seno de la ONU, los países latinoamericanos lanzan un llamado de atención, sobre la no "normalidad" previa a la Guerra, de la economía mundial y el injusto reparto de papeles económicos de las naciones. Así surge la Comisión Económica para América Latina, la CEPAL, como organismo encargado de promover el desarrollo de los países proveedores de materias primas de este continente. Es así que las primeras recomendaciones de la CEPAL se dirigen a la necesaria diversificación de las economías atrasadas para la superación de la dependencia. El subdesarrollo se acuña como término ligado y contrastante a las economías desarrolladas, caracterizadas por una conformación estructural diferente, con mecanismos de acumulación, avance tecnológico, asignación de recursos y repartición del ingreso, a diferencia de la situación en los países denominados subdesarrollados.

Las políticas implementadas en América Latina alrededor de los 30's, tuvieron efectos desiguales entre países, regiones y sectores. Las secuelas de estas políticas desarrollistas fueron la urbanización, la monetarización, el trabajo asalariado, sindicalismo, seguridad social, reducción del tamaño de las familias, trabajo femenino remunerado, elevación de niveles medios de vida, mayores oportunidades políticas y sociales. Al no revertirse los problemas por los cuales se instauraron las políticas, se dan en diferentes países latinoamericanos diversos programas que pretenden influir directamente en el desarrollo social en aspectos de vivienda, salud y educación, ante la imposibilidad de la derivación de estos beneficios del pretendido crecimiento económico.

El problema contemporáneo del desarrollo es prácticamente un asunto

de la segunda postguerra, que surge a partir de dos factores históricos principalmente: a) la emergencia de una multitud de países nuevos en Africa y Asia, y en menor medida en América, al desintegrarse los imperios coloniales europeos, y b) la reconstrucción europea de postguerra con ayuda del Plan Marshall. Ambos procesos en el contexto de la Guerra Fría. El éxito del Plan y la necesidad de los centros metropolitanos de que los países que lograron su independencia política, se desarrollaran económicamente, antes de que cayeran en el comunismo, impulsaron la preocupación por producir una teoría del desarrollo. " El rápido éxito del Plan Marshall para la reconstrucción de la Europa occidental de postguerra apoyó la expectativa de que inyecciones masivas de capital y planificación adecuada resolverían los problemas económicos- y en su debido tiempo los políticos también- del Tercer Mundo. El desarrollo de las naciones atrasadas era solamente un problema de difusión de capital, instituciones, valores y "know how" tecnológico. Los problemas distributivos no tenían relevancia aparente, o se trataban mediante alguna forma de la teoría del derrame."⁶

Hata los 40's, la economía neoclásica proveía el único marco influyente en el mundo occidental para el estudio de la economía capitalista y de las relaciones económicas entre las naciones. Una de las suposiciones prevalecientes era que la especialización por países en la producción y exportación de ciertos productos, de acuerdo a los costos comparativos, llevaría a largo plazo a la igualación relativa entre países. Las ventajas comparativa en los países primario-exportadores, se difundirían del sector exportador al resto de la sociedad y el desarrollo llegaría eventualmente. Estas tesis constituyeron un importante baluarte ideológico de los defensores del viejo orden en América Latina (las oligarquías), así como en los países capitalistas avanzados. Sin embargo desde la CEPAL, Prebisch y Singer, publicaron independientemente evidencias que mostraban que la tendencia histórica real había sido hacia el deterioro de los términos de intercambio para los exportadores primarios, en lugar de la expectativa optimista de los neoclásicos. El artículo de Prebisch, dió pie a debates sobre el proceso de desarrollo capitalista latinoamericano. La explicación de Prebisch se basaba en analizar las prácticas oligopólicas de los industriales para proteger sus tasas de ganancia y a la lucha de los sindicatos para mantener sus niveles salariales (ésto en los países industrializados) como factores que impedían que los más altos niveles de productividad alcanzados en el sector industrial bajaran los precios de los productos manufacturados, lo que a su vez se esperaba que equilibrara los términos de intercambio con los exportadores agrícolas de baja productividad. La respuesta a esta explicación fue el llamado urgente a Latinoamérica para que se industrializara.

En algunos países latinoamericanos comenzaban ya un período de industrialización por substitución de importaciones, en una coyuntura que falseaba la real posibilidad de mantener la producción interna y consumo, dada por la Gran Guerra. Los análisis de la CEPAL nunca fueron realmente críticos del capitalismo, sino

más bien de las desigualdades que producía la división internacional del trabajo, apuntaban hacia la industrialización por sustitución de importaciones y la planeación por parte de los gobiernos latinoamericanos con la posterior integración económica regional, como la vía para trascender la situación desigual internacional.

Sin embargo, estas políticas de industrialización se dieron como superposición a la estructura económico-social preexistente en América Latina sin modificarla por entero, dando origen a diferencias sectoriales y regionales.

La CEPAL recibió críticas por parte de marxistas, neomarxistas y también desde la derecha. Por parte de los primeros, la crítica a las teorías modernizadoras de la CEPAL, estimuló el surgimiento de lo que se conocería como la Teoría de la dependencia.

Desde la derecha, la crítica principal se dirigió al énfasis en la intervención económica del Estado, viéndola como intención oculta de llevar a América Latina al comunismo.

La doctrina general de la CEPAL, sirvió como importante apoyo ideológico para movimientos y gobiernos populistas y reformistas durante las décadas de los 50's y 60's, conociéndose esta ideología como del desarrollismo.

Entre las teorías que postulaban que el crecimiento económico era la condición primordial del desarrollo, una de las más influyentes a finales de los 50's fue la de W:W:Rostow, denominada de las etapas del crecimiento. Esta teoría partió del análisis histórico del desarrollo industrial de Inglaterra, concibiendo al desarrollo económico como lineal, como paso histórico que todas las naciones habrían de seguir, partiendo desde la sociedad tradicional, caracterizada por una estructura desarrollada dentro de funciones de producción limitadas, basada en ciencia y tecnología prenewtonianas y en actitudes prenewtonianas hacia el mundo físico. Las etapas intermedias serían las de despegue, edad de consumo masivo y liberación de las fuerzas naturales en movimiento constante hacia ingresos cada vez mayores. Esta teoría fue el marco de la Alianza para el Progreso de John F. Kennedy, invitando a los países ricos a suministrar los componentes faltantes: capital, divisas, habilidades o management a los países tradicionales, dando así una racionalización para la asistencia económica y técnica internacional, el comercio generalizado y la inversión extranjera directa e indirecta. Se trata de una visión difusionista lineal y evolucionista que tomaba la caracterización de los países industrializados como el punto de llegada del progreso. Desde esta perspectiva todas las sociedades que no pertenecían al patrón industrializado se caracterizaban como tradicionales eliminando todo rastro de especificidad histórica.

Ya desde la década de los treinta, el crecimiento económico había dejado de ser el imperativo del desarrollo, pero las metas no dejaron de plantearse desde la dimensión económica: empleo, seguridad, etcétera. Aunque con la Segunda Guerra Mundial se incorporaron indicadores de carácter social y político, el acento en las perspectivas del desarrollo continuó siendo fundamentalmente económico. Es hasta la década de los 50's, que los economistas se

dan cuenta de que los insumos capital y trabajo, explicaban una muy pequeña parte de la tasa de crecimiento de un país, y es así que buscan otras variables para la explicación del crecimiento, como tecnología, calidad del capital y factores culturales, considerando la noción de capacidad empresarial o capital humano. Hoselitz en 1960 retoma las variables de Parsons como determinantes del proceso de desarrollo:

En naciones subdesarrolladas (tradicionales), los roles o papeles sociales son:

- a) Adscritos, no logrados ni adquiridos
- b) Funcionalmente difusos
- c) Orientados hacia fines estrechos y particularistas

Por el contrario en sociedades desarrolladas los roles sociales se suponen:

- a) Adquiridos por criterios de logro o mérito
- b) Específicos, claramente delineados
- c) Orientados hacia normas universales.

Tales patrones de acción se suponían entonces funcionales al desarrollo capitalista y a la modernización. De estas ideas provienen teorías de la modernización en el marco de la sociología y la política.

1.1.2. Visión sociológica de la modernización

Los estudios de la modernización en el campo de la sociología se derivan en dos líneas principalmente: a) Modernización por diferenciación social y b) Por actuación de valores o disposiciones psicológicas.

En la Modernización por diferenciación social, también se ve al crecimiento económico y a la productividad como claves del desarrollo y la modernización, pero las instituciones sociales y los complejos de valores se postulan como variables independientes importantes, que determinan si una nación se encuentra en camino del crecimiento económico y la modernización social y política. Se esperaría que conjuntos apropiados de valores provean la base cultural para que ocurran la modernización y el progreso y las instituciones se consideran concretizaciones o materializaciones de conjuntos de valores.

Presupuestos básicos:

- a) La sociedad es un sistema de roles, instituciones y complejos de valores interrelacionados.
- b) El continuum tradicionalismo-modernidad se considera como uno de menor a mayor complejidad.
- c) El cambio social, particularmente la modernización, es un proceso suave y uniforme dadas las compactas interrelaciones de los subsistemas sociales.
- d) Se presume una casi total covarianza en las tasas de cambio en casi todos los aspectos principales del desarrollo en todas las principales esferas institucionales de la sociedad.
- e) Se identifica una fuerza motriz que propulsa el despegue hacia la modernidad, como la urbanización, industrialización, la tecnología, etcétera. Este desarrollo lineal lleva al fin de las ideologías y a la estabilidad política en los países en desarrollo.

Esta tradición fue difundida en los años 60 y 70, el consenso se da en cuanto a que si una sociedad se ha de modernizar, los valores, funciones e instituciones modernas tienen que reemplazar a todas sus contrapartes tradicionales dentro del sistema social. Se conceptúa en términos de difusión de los rasgos modernos de las sociedades modernas a las tradicionales. Los medios masivos de comunicación y la educación formal son considerados como parte fundamental de un complejo sistema político, en el que cumplen funciones de socialización política.

1.1.3. La visión psicologista dentro de la perspectiva de la modernización tuvo gran influencia directa en el estudio del papel de la comunicación y la educación en el desarrollo. Basada en la tesis principal de Weber, en tanto las ideas mueven la historia, simplifica sin embargo el análisis estructural y cultural de Weber. Sus supuestos básicos son:

a) El cambio social es la suma de moviidades adquiridas por personas individuales.

b) Las aspiraciones y formas de pensar de los hombres son el núcleo del proceso de desarrollo, por lo que la modernización al nivel individual corresponde al desarrollo a nivel social. La modernidad individual se ha conceptuado en términos de rasgos psicológicos particulares considerados clave como: necesidad de logro, empatía, propensión a innovar...etcétera. Estos rasgos que caracterizan al hombre moderno se derivan básicamente de la reflexión sobre actitudes y conductas de los habitantes de las sociedades industrializadas. También el hombre tradicional se define en este enfoque, residualmente, como aquel que no entra en los patrones modernos.

c) La línea causal es: la industrialización y la urbanización darán condiciones para que individuos vayan a la escuela, se expongan a medios de comunicación y trabajen como obreros, lo cual modernizará sus actitudes y hábitos hasta alcanzar el desarrollo nacional o la participación económica y política masivas, gracias a la suma de las conductas individuales modernas.

En esta corriente de modernización se encuentran variables contextuales (industrialización y urbanización), variables independientes (trabajo, educación, medios), variables intervinientes (modernidad psicológica individual, conductas agregadas modernas) y dependiente (desarrollo nacional).

Interesa enfatizar que las variables que se consideran determinantes directas de la modernidad individual tienen un carácter educativo ya se trate de la educación formal, de la no formal o de la informal.

La visión predominante sobre el desarrollo en los años 60's y 70's pude ilustrarse con la siguiente cita:

"Desarrollo es un tipo de cambio social en el que nuevas ideas son introducidas en un sistema social para producir más altos ingresos per cápita y niveles de vida, mediante métodos de producción más modernos y una mejor organización social."⁷

El paradigma difusionista entró en crisis al demostrarse que el crecimiento global no sólo trajo la polarización y la desigualdad,

sino que la modernización en donde ocurrió, no produjo o propició la democracia y la participación política y económica masivas, esta tradición investigativa deseaba explicar el proceso a partir de sus consecuencias en lugar de partir de sus antecedentes y circunstancias históricas. Otro presupuesto falso de este paradigma es el de considerar a las naciones como sistemas relativamente cerrados de producción, descuidando su articulación al sistema capitalista mundial.

Me ha parecido sumamente útil retomar el análisis que Javier Elguea hace sobre las Teorías del Desarrollo Social utilizando la noción de programas de investigación de Lakatos. Es así que la evolución histórica del concepto desarrollo y la polarización en torno a su sentido, es retomada por Elguea planteando programas de investigación en los que convergen tendencias o corrientes de pensamiento sobre el desarrollo.

Sintetizando el análisis de este autor, encontramos cuatro programas de investigación que rivalizan:

- 1) El programa de investigación de la modernización
- 2) El programa de investigación de la dependencia
- 3) Programa del corporativismo
- 4) Programa del autoritarismo burocrático

Señalo a continuación sus rasgos fundamentales:

Respecto a los programas de la modernización y de la dependencia, sus ideas son básicamente coincidentes con las expresadas en párrafos anteriores. Se señalan, sin embargo algunos elementos que ayudan a profundizar en el análisis de ambas posturas frente al desarrollo.

El Programa de la Modernización no atendió a la estructura social y al poder político, lo cual condujo a dos omisiones fundamentales: que el crecimiento económico, el capital y la tecnología están distribuidos con desigualdad precisamente a causa de la estructura social, que su introducción sólo puede servir para exacerbar la desigualdad interna y la dependencia entre los países.

A finales de los años sesenta y principios de los setenta era evidente que el programa de la modernización se encontraba en fase degenerativa. En las naciones del Tercer Mundo la industrialización y el capital no habían atenuado la dependencia y el objetivo final de crecimiento autosostenido estaba lejos de alcanzarse. La distribución desigual del ingreso se acrecentaba y grandes segmentos de la población seguían siendo tradicionales y marginales. Los países mostraban tendencia a la reversión no sólo en el plano político sino también en el económico. Las industrias nacionales sucumbían ante las transnacionales y lejos de ser más democráticos, los países del Tercer Mundo estaban siendo controlados por dictaduras militares y gobiernos totalitarios.

Al nacer el programa de la dependencia como formulación en rechazo a la modernización, se concretó al principio en una serie de ataques que sólo más tarde desarrollaron un núcleo fijo común y un

cinturón protector en expansión. Günder Frank, Dos Santos y Sunkel, sostuvieron que la pobreza y el tradicionalismo no son resultado del aislamiento, sino de la expansión del capitalismo. Para estos autores, las élites no son precursores de la modernidad, sino el enlace con la explotación de la metrópoli internacional, pues tienden a ser conservadoras y a obstaculizar el cambio social. Las refutaciones y anomalías encontradas en este programa de la dependencia son, principalmente las críticas relacionadas con la falta de unidad teórica y la carencia de corroboración empírica. Sin embargo estas críticas se han dado sobre todo a partir de un criterio deductivo para la construcción de teorías válidas propio de enfoques positivistas.

Algunas de las predicciones corroboradas de este programa son:

. El énfasis en el impacto del entorno internacional en los asuntos internos de los países latinoamericanos.

. Ha analizado consecuencias, metas, organización y prácticas burocráticas de las políticas exteriores de los países industrializados.

. Se ha centrado en las relaciones de clases, tanto internas como externas y en las relaciones entre los países.

Por otro lado, la teoría de la dependencia ha dilucidado algunos de los orígenes históricos del subdesarrollo, pero no ha demostrado tanta precisión para determinar los procesos que conducirían a su superación.

Frente a la hipótesis del desarrollo del subdesarrollo, Ray en 1973, opone tres hallazgos de falacias importantes:

. El capitalismo no es condición necesaria ni suficiente para la existencia de la dependencia, dado que se da en sociedades capitalistas, no capitalistas y precapitalistas. Ubica la clave en la noción de poder y no en la de dependencia, lo que hace que se den relaciones dependientes es el poder de las naciones, siendo así que la desigualdad de poder y no el capitalismo son el factor desencadenante de la dependencia.

. La satanización de la inversión extranjera no hace distinciones entre los tipos de ésta, y no se consideran las posibles ventajas derivadas, como la adquisición de tecnología.

. No se observa la consideración de la interdependencia, en tanto los países dominantes o centrales, también manifiestan algún tipo de dependencia respecto a los periféricos.

Smith en 1979, dirige otro importante ataque a los análisis de la dependencia, refiriéndose a la ausencia de observación de variables internas, se ha ignorado la influencia de la población nativa en los procesos coloniales. González Casanova y Stavenhagen habían ya planteado la noción de colonialismo interno. La crítica principal es que la teoría de la dependencia enfatiza el poder explicativo del imperialismo económico como concepto que explica todos los cambios históricos, prestando poca atención a los motivos políticos subyacentes al imperialismo o al poder autónomo de las circunstancias políticas locales.

Es interesante el estudio de Arrighi, quien intenta reconstruir la teoría del imperialismo, lo cual podría constituirse en posible

respuesta a los ataques hacia una visión del imperialismo necesariamente ligado a la noción de invasión extranjera. Kautsky, retomado por Arrighi, señala que una nueva fase del capitalismo puede denominarse como ultraimperialismo o superimperialismo, noción que atañe a una explotación general del mundo por el capital financiero unido internacionalmente. Un monopolio mundial único. Hobson en el análisis científico del imperialismo, señalaba que la transformación de potencia librecambista a potencia imperialista no respondía a los intereses de la nación en su conjunto. Las altas finanzas constituyen una entidad supranacional que por lo tanto no pertenece al plano de expansión estado-nación, pero que influyen determinantemente sobre él, ya que el exceso de liquidez del mercado para nuevas oportunidades de inversión demanda endeudamiento y expansión territorial del Estado. El progreso industrial en sí, no es el que empuja a la apertura de nuevos mercados, sino la mala distribución interna del excedente que limita el consumo interno.

Dado que las fronteras entre las dimensiones política y económica se tocan plenamente con las anteriores consideraciones, es importante subrayar la subordinación de lo político a lo económico desde esta perspectiva, dado que la tendencia del capitalismo nacional tiende a debilitar el estado-nación en tanto sus fronteras, para circular libremente no sólo en cuanto a la actividad empresarial, sino bienes e ideas, dándose la homogeneidad e interdependencia entre las naciones. La explosión del imperialismo se coloca como un problema avisorable ante la pregunta: Qué pasará cuando el excedente de las multinacionales y las alianzas nacionales empresariales no se distribuyan, se acumule el capital y el mercado exterior también se paralice? Estos cuestionamientos hechos por Arrighi en 1978, son más que nunca pertinentes en el México de los 90s ante la apertura del mercado común con Norteamérica.

Al llevar a cabo esta revisión de la evolución de las teorías del desarrollo, surge la necesidad de analizar las formas como los paradigmas se han ido conflictuando emergiendo nuevas posturas. Interesa en tanto se pretende dar un marco conceptual a un proyecto de desarrollo comunitario, que como se verá más adelante, fue tomando elementos de distintas posturas teóricas, desde los objetivos planteados por una institución internacional, como las estrategias derivadas de paradigmas críticos. Es por ello importante resaltar como a finales de los 80s, y ante la obligada competencia por la explicación de los mismos fenómenos, por la necesidad de mejorar y precisar sus explicaciones y sobre todo de incorporar las explicaciones exitosas de los programas rivales, se abre para el debate actual sobre el desarrollo otro panorama en el que se observa un movimiento de convergencia de los distintos programas en dos niveles diferentes: el metodológico y el teórico.

" En términos generales puede afirmarse que el dogmatismo y el extremismo que caracterizaron a los debates sobre problemas de desarrollo en América Latina tienden a ser sustituidos por una

considerable tolerancia teórica y metodológica que facilita la discusión y la evolución racional de este campo."⁸

En los 80s, se observa que ambas posturas teóricas la de la modernización y la de la dependencia, presentan algunas tentativas de penetración en el terreno contrario. Ejemplos de ello, son los estudios sobre los procesos de convergencia, realizados desde el programa de modernización, en los que concibe un sistema mundial, y en donde los procesos analizados sobre los modos de producción, esquemas institucionales, sistemas de comportamiento, valores y actitudes populares, sistemas de control político y económico avanzan hacia una estructura social común.

Algo similar ocurre en los análisis de Furtado, en los que se encuentran estudios sobre la dependencia en el bloque socialista. Así como la argumentación sobre la inutilidad de oponerse a la unificación del mundo a la que están conduciendo los patrones y normas de vida modernos y la tecnología de los países industrializados. No sostiene que el socialismo sea una salida para la dependencia. Esta lucha se encuentra en los avances en el terreno de las relaciones internacionales, y el objetivo estratégico lo sitúa en la minimización del costo de la dependencia explorando todos los caminos que conduzcan a la interdependencia.

Programas alternativos:

El programa del corporativismo:

El corporativismo es una noción antigua, se presentó como el esqueleto estructural de la sociedad ibérica a partir del siglo XVI. En esta época fue trasplantado a Iberoamérica, constituyéndose así en una mezcla de valores romanos y católicos y en una fuerte tradición política autoritaria y centralista, y una organización social y económica corporativista.

Los corporativistas contemporáneos argumentan que América Latina se distingue por la autoridad del Estado y por el papel central que desempeña éste en la formación y transformación de la sociedad y la economía. En oposición a la modernización que enfatiza el bien individual, y el marxismo que subraya el modo de producción y la lucha de clases, el corporativismo subraya la asociación de individuos en una comunidad regida por el Estado, como la forma más acabada de vida política.

Observan que el desarrollo de América Latina difiere de los modelos occidentales por lo menos en cuanto a: 1) El tiempo de ocurrencia y contexto diferentes, 2) las secuencias de desarrollo distintas, 3) el contexto internacional distinto, 4) las instituciones tradicionales latinoamericanas han demostrado persistencia y permanencia en el poder. " En este sentido, y a pesar de su retardo económico, el modelo latinoamericano es una alternativa al modelo de desarrollo occidental y no una versión subdesarrollada de éste. En las últimas décadas América Latina se ha transformado enormemente. Las clases medias han aumentado en tamaño y en influencia, obreros y campesinos se han organizado y movilizado, han surgido nuevas ideologías, las economías han crecido y se han

modernizado. Todo ello, sin embargo, dentro del marco tradicionalista, paternalista, autoritario y corporativista, que ha perdurado en la región por varios siglos.

Algunas de las críticas a este programa van en el sentido de considerarlo apología de los sistemas conservadores y fascistas. No se ve como camino al desarrollo, sino una justificación de las formas tradicionales de organización social y política, o para el mantenimiento de regímenes autoritarios fuertes y hasta represivos. Cabría incorporar en estas refutaciones el estudio de los Stein relativo a la herencia colonial en América Latina, en el sentido de que en todo caso el modelo ibérico corporativista fue impulsado por una élite, la concepción de independencia de los países latinoamericanos, fue orientada, por parte de una clase dominante hacia el rompimiento de lazos económicos y políticos que obstaculizaban el enriquecimiento de esas clases con ambición de poder y riqueza. La ausencia de una economía autónoma o autosustentadora fortaleció la herencia o herencias del colonialismo en América Latina. Aunque también es cierto, y en apoyo a la tesis corporativista que "la fidelidad a España, sancionada por mandato religioso, aglutinaba la estructura de sociedad, economía y forma de gobierno colonial en Latinoamérica".⁹

Otra explicación plausible sobre las causas de arraigo del modelo corporativista en América Latina es la noción de colonialismo interno, manejada por González Casanova: "El colonialismo interno como continuum de la estructura social de las nuevas naciones, ligado a la evolución de los grupos participantes y marginados del desarrollo, puede constituir un obstáculo más a la integración de un sistema de clases típico de la sociedad industrial, y oscurecer de hecho la lucha de clases, por una lucha racial. Los estereotipos colonialistas, la cosificación y manipulación que los caracteriza se pueden encontrar en el continuum colonialista y explicar algunas resistencias seculares a la evolución democrática de estas sociedades así como una incidencia mayor de los conflictos institucionales."¹⁰

Como un intento por explicar las características autoritarias de los regímenes latinoamericanos surge el programa del autoritarismo burocrático:

Se origina a raíz de la creación de gobiernos militares y autoritarios en Brasil y Argentina. Su principal exponente es O'Donnell, inicia su trabajo cuestionando el supuesto del programa de la modernización que planteaba la existencia de una correlación positiva entre la modernización socioeconómica y la emergencia de la democracia.

Algunas predicciones sobre el patrón que seguirían estas sociedades, hechas por O'Donnell en 1973 son:

. Los altos niveles de modernización en Sudamérica no estarán asociados con la existencia de democracias políticas.

. La existencia de regímenes autoritario-burocráticos reduce las probabilidades del establecimiento y consolidación de democracias políticas.

. No existe razón para suponer la supervivencia de las democracias

políticas en América Latina, es probable su transformación en regímenes autoritarios que además tiendan a transformarse en burocráticos.

Las críticas al programa se encuentran en la observación de que los procesos de alta industrialización que este programa asocia con el surgimiento y consolidación de regímenes autoritario-burocráticos ya existían, por ejemplo en Brasil desde los 30's, y que su tasa de crecimiento era más alta antes del 64.

Un concepto central en este programa, el de populismo, fue duramente cuestionado, tanto por la indefinición en el tratamiento de una masa populista indiferenciada en cuanto a intereses y niveles de poder político, así como por la forma como se movilizan, organizan y forman alianzas.

La crítica más profunda es la del surgimiento de regímenes democráticos en el Cono Sur durante la década de los ochenta, circunstancia que contradice tesis y predicciones del programa.

Este ha sido el más ecléctico de los programas, tomando conceptos del programa de la modernización, de la dependencia y del corporativismo.

Los nuevos retos planteados a las teorías del desarrollo, provienen de las circunstancias políticas, sociales y económicas en América Latina, y son, el problema de la deuda, el movimiento hacia la democratización de los sistemas políticos, la violencia internacional y doméstica y el papel de la hegemonía norteamericana en la región.

Es importante incorporar a este análisis del concepto de desarrollo, el de ecodesarrollo (Sachs 1974), presentado por Enrique Leff, dado que en la década de los 70s la preocupación por la planificación del desarrollo lleva a reconocer otra noción que viene a considerar de manera integral una serie de elementos históricos, sociales, políticos y económicos. Los promotores del término reconocen los siguientes rasgos para el ecodesarrollo:

- . Uso de recursos ambientales sostenible a largo plazo.
- . Atención preferente a las necesidades del conjunto de la población incluyendo a generaciones futuras.
- . Uso creativo de la variedad natural y la variedad cultural. A nivel de los objetivos sociales, de los bienes con qué satisfacerlo y de las técnicas con qué producirlos.
- . Relacionado con lo anterior, el énfasis en ubicar la problemática del consumo y de las técnicas como áreas vitales de decisión.
- . El énfasis en lo regional, lo local, la diversidad, la adaptabilidad, la complementariedad. Como valores opuestos a la centralización y especialización de los estilos de desarrollo predominantes.

Cuando hablamos de desarrollo y subdesarrollo un concepto ineludible es el de pobreza. La CEPAL utiliza dos tipos de medida, la de indignancia, que corresponde a la que el Banco Mundial utiliza como pobreza absoluta y la de pobreza relativa, en la que se considera a las familias de ingresos tan bajos que se ven privados de toda participación eficaz en los modos de vida considerados

normales en esta sociedad.

Dentro del marco conceptual del programa de la dependencia el subdesarrollo no se observa como fase transitoria, sino dialécticamente inherente a todos los procesos de desarrollo capitalista, como manifestación de las contradicciones a nivel macrosistémico y microsistémico, por lo que al interrelacionarse las naciones en el sistema mundial, los indicadores de la miseria lo son del sistema total, y no de países en particular. Es por ello que las alternativas para el desarrollo, no pueden estar basadas en políticas económicas vacías de contenido social, ya que el distanciamiento entre las clases no ha podido resolverse ampliando mercados. En este sentido, la desigualdad en el consumo ha llevado a plantear el concepto de marginación, como característica de aquellos grupos que han quedado al margen de los beneficios de la riqueza generada, pero no necesariamente al margen de la generación de la riqueza ni mucho menos de las condiciones que la hacen posible. En oposición al enfoque dualista de la marginación, según el cual los grupos y regiones marginadas lejos de contribuir al desarrollo constituyen una limitante de éste. La insatisfacción de las necesidades esenciales de los distintos grupos sociales depende de su inserción en el sistema económico, de su organización y de su fuerza política.

La Teoría de la Marginalidad, surgida en Chile a mediados de los 60s, dividía a la sociedad en participante y marginal. El marginado no participa del proceso social, no genera, no aporta, no recibe, no está organizado, como está desintegrado no participa y por no participar no se integra.

1.2. LAS POLITICAS DE DESARROLLO EN MEXICO.

Con el advenimiento de la Primera Guerra Mundial, que dejó marcado el mapa de la dominación imperialista, y que fue resultado directo de la expansión económica de principios de siglo, se gestan entre las naciones europeas, en los Estados Unidos, en la Rusia Zarista, y en el México Porfirista, movimientos contrastantes en cuanto a sus finalidades y sus manifestaciones populares. Para los países que seguían modelos de expansión capitalista imbuidos por el pensamiento liberal, los conflictos obreros y campesinos se daban en el contexto del progreso o crecimiento de la industrialización, y no tuvieron las consecuencias que se produjeron en naciones donde la industrialización era un contraste violento respecto a la situación de las mayorías campesinas explotadas. La historia registra la Revolución Mexicana como una guerra civil, en la que los caudillos tuvieron una importancia central en la defensa de intereses similares pero sin un verdadero consenso ideológico. Aunque éste es un tema objeto de debate, autores contemporáneos coinciden en señalar a la Revolución como un hecho que cambió el destino del país y de cuyo esfuerzo se produce un modelo de nación

mucho más consolidado que en todos los esfuerzos del período político anterior del México Independiente.

La Nación aparece como concepto básico de la Constitución de 1917, y el gobierno como expresión constitucional de la soberanía nacional, regulador y controlador del equilibrio socio-económico del país.

Tzvi Medin, concluye en una de sus investigaciones sobre política mexicana, que el vaivén en la orientación política de los diferentes períodos presidenciales constituye un movimiento de compensación impuesto por la necesidad de mantener la unidad y la identidad partidaria-revolucionaria-nacional, necesidad impuesta por la estructura política del sexenio cardenista. Es durante el período cardenista, en el que se construye el censo revolucionario de las masas trabajadoras, conformando la estructura de dominación y censo para la clase dirigente. "En la proyección del cardenismo en la historia mexicana, las estructuras políticas creadas por Cárdenas tomaron primacía sobre el espíritu y los objetivos que las animaron en el momento de su creación."¹⁵ El corporativismo en México, es un concepto clave al introducirse en el estudio del desarrollo.

La Segunda Guerra Mundial, paralela históricamente al avance del Partido Revolucionario Institucional en el censo popular, marca la huella ideológica de la búsqueda de paz, la tendencia a desarrollar económicamente al mundo negando la intervención política directa de unos países sobre otros, por lo menos ideales éstos que retóricamente impulsaron diversas alianzas. En este marco de humanización de las relaciones mundiales, la forma como se impuso la Guerra Fría, y las características del expansionismo económico de las potencias, derivaron en una clara división de los enfoques sobre el desarrollo y los medios para alcanzarlo. En la década de los 50s, la Revolución Cubana vino a sembrar una incógnita en el pensamiento liberal capitalista de los Estados Unidos sobre el futuro del Continente, lo cual derivó en esfuerzos militares, económicos y políticos por recuperar el control del Imperio, y de parte de los estudiosos de lo social, un amplio material para el debate ideológico entre las dos tendencias sobre el desarrollo dominantes.

En este contexto, los diferentes gobiernos de los países antes coloniales fueron delineando modelos de desarrollo imbuidos por el furor independentista, pero por caminos que llevaron a una dependencia económica y política a pesar de los esfuerzos de corte nacionalista y aún sobre el discurso en torno al progreso medido por el bienestar de las capas más desprotegidas de la población. Prácticamente México fue el único país latinoamericano que concluidos los efectos favorables internacionales de coyuntura a la industrialización de la región, pudo mantener una tasa elevada de crecimiento. En México, el patrón de desarrollo asociado con el capital externo, a partir de la posguerra, representó la opción por que finalmente se decidiría la burguesía nacional y el Estado para hacer frente a los requerimientos de capital y tecnología que suponía la diversificación del sistema productivo hacia los sectores de bienes intermedios y de capital. Desde el punto de

vista del nacionalismo económico, esta opción parecía no sólo aceptable sino también compatible con los intereses de la nación: la pérdida de importancia de la inversión extranjera en la explotación de minerales, petróleo y otras actividades tradicionales, fue interpretada como una afirmación de la soberanía nacional, al haber puesto bajo su control la explotación de los recursos naturales. En adelante, el capital externo se encaminaría a aquellas actividades industriales que ayudarían a complementar el esfuerzo y la capacidad interna. Así planteado, los intereses externos eran coincidentes con los de los inversionistas locales y con los de la nación en su conjunto, sin percibirse que tal hecho ocurría dentro de situaciones internacionales totalmente nuevas en las que el control interno de los recursos naturales era insuficiente, por sí mismo, para garantizar también el control nacional de aquellos sectores sobre los que giraría la nueva dinámica del desarrollo. Las inversiones extranjeras en México aumentaron en forma sorprendente, y el sector manufacturero se convirtió en el principal destinatario.

La industrialización nacional, dentro del nuevo carácter de la dependencia, alteró, sin embargo, las bases políticas y sociales del desarrollismo nacionalista en la misma medida en que la necesidad de acumulación de capital se presentaba, cada vez más, en contradicción con la tendencia redistributiva implicada en la alianza original.

La rápida acumulación se hizo posible gracias a un doble juego: la apertura del mercado interno al capital extranjero y redefinición de la orientación del proceso en favor de una acumulación basada en el mantenimiento de una desigual distribución del ingreso. Esto provocó la pérdida creciente del control nacional de la industrialización, por un lado y por otro, el gradual debilitamiento de la alianza vertical con los sectores populares, debilitamiento que se tradujo en la integración horizontal de los intereses de la burguesía, en el plano económico y político, aliada a los intereses representados por el capital extranjero.

Las pautas de desarrollo en las que las metas de integración nacional, tanto regional como social perdieron significación, tuvieron un efecto de parálisis de los sectores populares dentro del nuevo modelo desarrollista, disminuyendo sus niveles de consumo y de participación en el ingreso nacional. Durante todo el período de industrialización y crecimiento económico sostenido, la rentabilidad del capital ha sido considerablemente mayor a la del trabajo auspiciando una ampliación cada vez mayor de la brecha que separa a pobres y a ricos y a la vida rural de la urbana. El crecimiento del mercado interno no se ha basado en el aumento del poder de compra de las mayorías, sino en el aumento excesivo del poder de compra de una minoría, suficiente para mantener el mercado.

La porción desarrollada de México, impone su modelo a la otra mitad, sin advertir que ese modelo no corresponde a nuestra verdadera realidad histórica, psíquica y cultural sino que es una mera copia y degradada del arquetipo norteamericano.

En 1958 se dan en México una serie de movimientos sociales por la

explosión de luchas espontáneas entre electricistas, telegrafistas, maestros de primaria, telefonistas, petroleros, campesinos y estudiantes. Todo ello a partir de alzas sin precedentes en los costos de productos indispensables.

En 68 se evidenciaría la crisis del sistema político mexicano. El movimiento estudiantil de este año representó el punto culminante del proceso de insurgencia estudiantil que venía desarrollándose desde el 60 y un movimiento social sui generis, en el que el estudiantado es agente principal, convergiendo múltiples procesos sociales que se venían gestando en esa década. Fue un momento de ruptura del pacto social.

Este conflicto produjo un desgarre en el bloque en el poder, polarizó frente al Estado a la intelectualidad universitaria y sectores ilustrados de la sociedad civil. El fermento de descontento en las universidades y en la sociedad en general fue reconocido por el siguiente presidente, quien inauguró un nuevo discurso que enfatizaba la misión social respecto al desarrollo nacional.

El rasgo básico de la administración de Luis Echeverría fue la lucha permanente por limitar el sector privado, en el marco de la recuperación del Estado de sus derechos sobre la cultura y la ideología del pueblo. Una de sus preocupaciones políticas esenciales era la revitalización del acuerdo social en que se basaba el Estado mexicano y el acrecentamiento del rol del Gobierno. Todo ello para de alguna manera neutralizar la herencia política diazordacista.

Luis Echeverría se mostró interesado no solo en generar crecimiento económico, sino también en preservar la legitimidad y conservar el apoyo popular, con lo cual generó tensiones con ciertos sectores capitalistas.

El sexenio de López Portillo se caracterizó en cuanto al desarrollo, por la política de impulso a los recursos petroleros, y la autosuficiencia alimentaria.

La inversión pública se interpretó como parte del poder del Estado hasta la apertura del sexenio salinista. Las empresas estatales complementaron las inversiones y gastos del sector público en una política de concesiones y negociaciones con las grandes empresas privadas, extranjeras y mexicanas, con las medianas y pequeñas y con las copias organizaciones populares y políticas. Actuaron como factor de estabilización y animación de la economía en las recesiones y como complemento de sistemas de estímulo y castigo a disposición del gobierno.

En el segundo informe de Miguel de la Madrid, se confirma la estrategia adoptada para enfrentar la crisis enfatizándose los aspectos político-programáticos. Los elementos claves de la estrategia fueron: a nivel político: renovación moral, reformas jurídicas, impartición de justicia y seguridad nacional, elementos articulados en el objetivo de conservar las instituciones democráticas. A nivel económico-social: reordenación económica y cambio estructural, líneas estratégicas fundamentales en la búsqueda de los tres objetivos del régimen: vencer la crisis, recuperar la capacidad de crecimiento e iniciar los cambios

cualitativos que requería el país. Se trató de establecer una política pragmática evaluable en tanto su eficacia en el control de la inflación y saneamiento de las finanzas públicas.

El Plan Nacional de Desarrollo dado a conocer en 1989 por Carlos Salinas de Gortari, plantea tres líneas básicas para crecer: la estabilización continua de la economía, la ampliación de la disponibilidad de recursos para la inversión productiva, y la modernización económica. La desincorporación de las empresas estatales ha sido una de las preocupaciones sexenales, así como la consecución del Pacto de Estabilidad Económica. Se ha evidenciado la clara tendencia al favorecimiento de los intereses capitalistas y de élite por encima de los de la clase trabajadora. Se ha mantenido un discurso que favorece sobre todo una imagen hacia el exterior, del Estado que deja de ser proteccionista y populista, que no teme a la pérdida de poder por la pérdida del control económico al desincorporar las empresas antes estatales, y que da mayor juego a la sociedad civil dándole mayores derechos y responsabilidades. Una lectura entre líneas puede apuntar a enmarcar en el contexto internacional la política modernizadora, como un intento de legitimación hacia el exterior en concordancia con la tendencia mundial al internacionalismo político-económico.

1.3. POLITICA INTERNACIONAL DE AYUDA PARA LA SUPERACION DEL SUBDESARROLLO

En la carta de creación de las Naciones Unidas, se postula que la organización favorecería el aumento del nivel de vida, pleno empleo y condiciones de progreso y de desarrollo en el orden económico y social. Para ello se comprometieron los miembros a trabajar conjunta y separadamente para la realización de estos fines. Según este proyecto, el Consejo Económico y Social, debería ser el centro coordinador de una multitud de agencias especializadas en las Naciones Unidas, en el esfuerzo por ayudar a las naciones del mundo a luchar contra la miseria, el desempleo y las causas económicas y sociales de la tensión y de la guerra.

Así nació el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Pronto se hizo evidente que esas instituciones asociadas a las Naciones Unidas contribuirían a los fines de la carta sobre la base de estrictos principios bancarios. El Banco Mundial creó su propia Asociación de Desarrollo Internacional, y expertos de la ONU avocados a detallar las intenciones de la carta, manifestaron que el progreso económico sólo se produce si la atmósfera es favorable, si la población es amiga del progreso y si las instituciones sociales, económicas, jurídicas y políticas son favorables al progreso. Señalaban así que algunos pueblos podían estar poco inclinados a realizar el esfuerzo necesario para producir riquezas materiales. Pensaban que en cierto número de países insuficientemente desarrollados donde la concentración del poder económico y político se da en una minoría, dedicada antes que nada

a defender sus intereses y privilegios, no permite esperar grandes progresos económicos mientras una revolución social no modifique la repartición de los ingresos y el poder.

Calcularon también las necesidades específicas de los países de Asia, África y América Latina.

Después de publicarse este informe en el que se detallaron las cantidades que los países desarrollados debían transferir a los subdesarrollados, la Guerra Fría, vino a enfrentar a la realidad con los ideales.

El Plan Marshall aparece en este momento como la concepción de ayuda de los Estados Unidos a la Europa de la Posguerra y a los países subdesarrollados: la ayuda se basaba en el sentido humanitario del pueblo norteamericano y a la conveniencia de fortalecer a los países debilitados por la guerra, o debilitados históricamente ante la amenaza del comunismo.

Truman, Johnson, Kennedy, Nixon y Reagan, mantienen un discurso cada vez más franco o descarado sobre la ayuda externa como necesidad de equilibrar el crecimiento de los pueblos subdesarrollados pues el caos económico sería desastroso para la seguridad norteamericana, lo cual representaría la destrucción de los valores tan necesarios para la estabilidad internacional, es decir, los valores necesarios para mantener el estado actual de dominación económica de los grandes complejos industriales.

En este marco la pretendida ayuda se tradujo en préstamos con intereses que los beneficiarios costeaban en mayor medida que los donatarios.

Esta ayuda tiene también un carácter atávico, cuando el país que la recibe, gasta la ayuda en el país donador comprando bienes o servicios.

La ayuda atada puede obligar al país que la recibe a efectuar importaciones y a iniciar proyectos que en condiciones normales hubieran tenido una menor prioridad.

Anunciaba Tibor Mende en 1972, que los países subdesarrollados ayudarían a los desarrollados en 1977, cuando los efectos de la deuda hicieran que el pago de la misma perdiera proporciones con la ayuda que significó en el momento del préstamo.

En 1988, el tema de la deuda externa apareció como el principal punto de atención de los partidos de oposición en sus plataformas políticas, y el desencanto y rebeldía ante la explotación a través de la ayuda ya no puede señalarse como un grito minoritario.

"Los países que se vieron obligados a renunciar a sus imperios han encontrado en la ayuda el instrumento más cómodo para prolongar su influencia y su poder."¹⁶

Un elemento importante en el análisis de las políticas de desarrollo nacionales, es el de la corrupción, como elemento estabilizador que desacredita las autoridades de los países subdesarrollados facilitando así la manipulación por parte de las fuerzas exteriores.

La década de los 60's significó para América Latina el momento histórico en que las expectativas de superación del atraso, de la miseria y del subdesarrollo alcanzaron sus niveles más elevados. Tanto la acción de los organismos internacionales como la ONU, la

UNESCO y la FAO , crearon expectativas de que era viable conseguir estados de crecimiento económico y el consiguiente mejoramiento en las condiciones de vida de las poblaciones de las naciones del continente.

Un papel especial correspondió a la CEPAL, con la realización de estudios y proyectos destinados a sensibilizar a los gobiernos latinoamericanos para la adopción de medidas concretas en lo que respecta a planificación económica. La CEPAL se convirtió en símbolo del esfuerzo de la unión de América Latina en la lucha contra el subdesarrollo.

Los programas de desarrollo comunitario se derivan de estos esfuerzos internacionales de apoyo al Tercer Mundo. Se conceptualiza al desarrollo comunitario como una acción educativa patrocinada por asociaciones de los países del primer mundo, para difundir las actitudes, conocimientos, tecnologías, etcétera, dentro de un concepto de superar los atrasos y favorecer el mejoramiento del capital humano. Se trata por lo regular de microproyectos insertos en pequeñas poblaciones o regiones, en los que los planteamientos educativos se trabajan con un carácter meramente funcional, es decir, sin atender a cuestiones histórico-estructurales.

En el siguiente apartado se profundiza en la significación de este tipo de programas, y los programas alternativos que surgen en América Latina, y que si bien apuntan al desarrollo, lo hacen bajo otros principios y en la mayoría de los casos en abierta oposición y confrontación con los programas derivados de la ayuda externa. Cabe diferenciar sin embargo, los propósitos de proyectos de emergencia, como es el caso del Proyecto Fraccionamiento Cruz Roja de Ciudad Guzmán a raíz del sismo de 1985, en los que el programa se auspicia con financiamiento externo por donación, y en donde los beneficios para los donadores no son explícitos. Sus propósitos hegemónicos pueden observarse a pesar de la libertad para el diseño del proyecto y para su ejecución misma, la institución no tiene principios establecidos para proyectos de Organización Social y no impone restricciones en la actuación de sus mediadores en la población atendida, pero los nexos de las dirigencias con la oligarquía nacional definieron las formas para la prestación del apoyo e indirectamente representaron un rompimiento con una estrategia de organización popular más generalizada en la población, auspiciada por grupos independientes y asociaciones dedicadas a la educación popular alternativa.

1.4. LA DIMENSION SOCIOCULTURAL Y EDUCATIVA DEL DESARROLLO

"EL desarrollo no es tan sólo un fenómeno económico, sino un aspecto de la creación continua del hombre en todas sus dimensiones, desde el crecimiento económico hasta la concepción del sentido, de los valores a los fines de la vida." Garaudy

En este subcapítulo interesa resaltar el concepto de cultura ligado a la Teoría de la Dependencia que sirvió de marco al diseño del proyecto y que dió la pauta para el desarrollo de las estrategias metodológicas basadas en ciertos supuestos. Así mismo, y en consonancia con este paradigma sobre la cultura, se desarrollan conceptos tales como cultura popular, marginalidad, cultura de la pobreza, organización social y educación popular.

Gilberto Giménez, introduce en su documento "La problemática de la cultura en las Ciencias Sociales", una reflexión en torno a la polisemia del término cultura, "...tanto en el campo de la filosofía como en el de las ciencias sociales, el concepto de cultura forma parte de una familia de conceptos totalizantes estrechamente emparentados entre sí por su finalidad común, que es la aprehensión de los procesos simbólicos de la sociedad, y que por eso mismo se intersectan y se recubren total o parcialmente: ideología, mentalidades, imaginario social, doxa, hegemonía, etc. De aquí se origina un problema de delimitación de fronteras y de homologación de significados que también ha hecho correr ríos de tinta." ¹⁷

Giménez rastrea en su análisis dos tradiciones disciplinares que han abordado el concepto de cultura desde distintos paradigmas: la sociología y la antropología.

Partiendo de entender la pedagogía como una disciplina articulada y metateórica, construida a su vez con teorías y conceptos de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología, la filosofía, etcétera, que aborda las formas como la cultura se apropia, se reproduce y se transforma, y entendiendo la educación como proceso que media en la conformación misma de la cultura y en sus transformaciones, es importante considerar las distintas posturas que en lo educativo se han abordado en torno al concepto de cultura y que devienen de la sociología y la antropología principalmente.

Cabe mencionar que dichas posturas obedecen en sus fuentes epistemológicas y sus implicaciones políticas a los mismos paradigmas enunciados en cuanto al concepto de desarrollo.

1.4.1.1. HISTORICIDAD DEL CONCEPTO CULTURA

Semánticamente, el término cultura admite dos grandes acepciones:

a) Las que remiten al acto o proceso de cultivar, donde caben significados tales como formación y educación,

b) y las que se refieren al estado de lo que ha sido cultivado (estados subjetivos), significados tales como hábitos, buen gusto, modelos de comportamiento, acervo de conocimientos, estilos de vida, habitus o ethos cultural; así como estados objetivos, como cuando se habla de patrimonio artístico, herencia o capital cultural, instituciones culturales, etcétera.

Es así que la cultura puede ser entendida como proceso y como estado, como acción y como su resultado. La educación en tanto proceso de producción cultural (o de reproducción según acepciones funcionales del concepto educar), admite también dos acepciones: el de proceso y el de bagaje producto del proceso.

Los paradigmas científicos ligados al desarrollo del capitalismo, han definido la cultura de manera lineal, como producto de la acumulación de conocimientos, saberes, hábitos, etcétera, lo que ha llevado a diferenciar en términos de mayor o menor cultura, en tanto mayor sea el número de elementos incorporados del capital cultural acumulado paralelamente a la evolución de las formas de organización económica, política y social. Sociedades con elementos distintos, con un capital cultural no "intercambiable" bajo el modelo capitalista, fueron descalificados considerándolos como un estadio inferior en la linealidad de un desarrollo deseable. La educación desde este paradigma debe funcionar para incrementar la cultura deseable, para proseguir en la línea, para perpetuar y continuar, para aumentar el capital cultural.

Por el contrario, los paradigmas cercanos a la teoría de la dependencia, han desarrollado un concepto de cultura en términos procesales y diferenciales, reconociendo la heterogeneidad en el transcurrir de las sociedades y sus transformaciones culturales, ligadas éstas a los procesos económicos, políticos y sociales, signados entonces por el predominio de los intereses dominantes. En ambas posturas se reconoce la consideración de culturas fuertes y culturas débiles, dominantes y dominadas.

La cita que encabeza este subcapítulo da cuenta de la amplitud con que puede ser utilizado el concepto de desarrollo, más allá de sus acepciones meramente económicas. Al aplicar el concepto desarrollo a las transformaciones en las formas de vida social, es decir a las transformaciones culturales y tomando en cuenta que esas transformaciones se dan en un marco de contrastación permanente entre formas diferentes y en proceso, es decir dándose, jamás estáticas, encontramos que la educación se da como proceso mediacional dentro del complejo sistema cultural, vehículo de transformaciones o reproducciones.

Ahora bien, las formas de vida de los sujetos y los grupos no pueden entenderse sin referirlas a la posición que ocupan en el sistema estructural de la sociedad, de ahí que interese al enfocar el desarrollo desde la dimensión cultural, establecer enlaces con la dimensión social en tanto base que caracteriza esas formas de vida.

La cultura no es uniforme ni general, México es un país caracterizado por su heterogeneidad cultural, esta heterogeneidad no sólo se da por los grupos étnicos diferentes, sino también por las regiones, las clases sociales, sectores de edad, sexo.

" En un sentido dinámico la cultura particular de cada grupo, clase o sociedad, mantiene un doble cambio en la medida en que genera internamente modificaciones en sus pautas, a la vez que recibe otras que asimila de otros grupos, clases o sociedades".¹⁸

Innovaciones y cambios afectan a todas las culturas y uno de los factores del cambio cultural es la asimilación de valores ajenos. En general la tendencia al progreso es el resultado del contacto que tengan los miembros de una cultura con las herramientas, técnicas, formas de gobierno, ideas, etcétera, de otros grupos, de

su disposición de reconocer ventajas en el uso y costumbres ajenos y de las oportunidades que se presenten para aceptarlos si así conviene a sus intereses.

No puede entenderse un fenómeno cultural independientemente de las relaciones históricas y sociales del cual es parte. Ante todo la cultura es un fenómeno relacional que implica una conciencia de sí entre los sujetos como base de esa relación.

En el fenómeno de cambio cultural hay variables centrales como los cambios en el tamaño, distribución, composición y mezcla de la población, estratificación y clases sociales, lenguaje, educación, comunicación social y material, todos ellos son aspectos centrales de la aculturación, proceso que tiende a la unificación cultural en el ámbito nacional.

La industrialización como política y proceso implantado en México de manera heterogénea en sus regiones, hace de la sociedad mexicana una sociedad semindustrializada. Las pautas de comportamiento de la sociedad industrial se han desarrollado en las sociedades industrializadas que dominan o de las cuales depende esta sociedad semindustrializada, de ahí que pueda hablarse de dependencia cultural o imperialismo cultural, retomando categorías de análisis del programa de investigación de la dependencia.

1.4.1.2. FORMAS DE EDUCACION LIGADAS A ESTOS CONCEPTOS DE CULTURA.

Cabe diferenciar al menos dos grandes tipos de procesos educativos: aquellos que en su base tienen procesos de comunicación entre sujetos, grupos, generaciones, clases sociales, sectores, etcétera, que se basan en un intercambio de información que progresiva y dialógicamente llevan a la adopción de nuevas pautas de comportamiento y de relación, en los cuales los códigos que se comparten son los mismos o se van haciendo semejantes pues la puesta en contacto va acercando los códigos hasta hacerlos compatibles. Hablamos de una educación no sistemática, no deliberada o por lo menos no explícitamente intencionada y por ello no planificada. Y están los procesos educativos en los que los procesos de comunicación son definidos en su fuente emisora "el que educa", quien se plantea compartir un código que probablemente no es dominado por el receptor, y que por lo tanto requiere de definir las estrategias para el aprendizaje de los códigos, y asegurar que los mensajes se reciben e interpretan de acuerdo a ciertos propósitos explícitos o implícitos; en este tipo de procesos encontramos la educación formal y la llamada no formal, en ambas se distinguen los roles de educadores y educandos de una manera más clara que en los procesos comunicativo-educativos amplios, en donde los cambios o transformaciones culturales pueden llevar años, décadas o siglos.

Esta educación deliberada o sistemática, desde la antigüedad se ha planteado desde diversas posturas filosóficas y científicas, desde las corrientes en las que la educación juega el rol de reproducir y minimizar las transformaciones estructurales de la sociedad "manteniendo el orden", y las posturas conocidas ahora como "Pedagogía Crítica", opuestas a las fuentes funcionalistas, impulsora de una educación para la transformación.

Estas nociones están por supuesto ligadas a contextos históricos específicos y a una epistemología particular o programas de investigación más amplios en los que las Ciencias Sociales todas, se articulan.

La historia de la teoría pedagógica plantea una serie de rupturas con la tradición, en contextos de cambio social profundo. En los cinco continentes se han vivido experiencias de revolución política en las que lo educativo pasa a ser un puntal de la transformación. La educación históricamente se ha manejado como factor desencadenante de procesos de transformación estructural de la sociedad, ya sea por el Estado, las clases sociales dominantes, las empresas, la Iglesia, los colonizadores de acuerdo a propósitos definidos ante situaciones críticas. Se pueden observar así mismo estados de latencia, en las que la educación se maneja como elemento de control para mantener la situación o las estructuras. El papel mediacional de la educación, en todo caso, no se observa demeritado.

Ahora bien, en el largo camino de conformación de las culturas universales contemporáneas, se han manifestado, desde el nacimiento del capitalismo burgués, confrontaciones entre las culturas : las sacralizadas y consideradas como de punta o progresistas y las populares, tradicionales, "atrasadas".

Todo grupo humano ha utilizado alguna forma de educación para la conservación del capital cultural; con la expansión del sistema capitalista, el capital cultural fue asociado a las propias estructuras económicas y los modos de producción, resultando que alrededor de los valores nuevos, se centraran las aspiraciones educativas, y la cultura en tanto producto se manejara como un objeto a alcanzar a través de procesos educativos cada vez más sofisticados y especializados.

La pedagogía se ha dirigido más al estudio de estos procesos educativos que corren tras el capital cultural como producto de las estructuras sociales que se van imponiendo universalmente, que a los procesos educativos de resistencia, aquellos ligados a la reproducción y conservación de valores, conocimientos, ideologías, hábitos, costumbres, considerados como transformables en un sentido de linealidad hasta su total incorporación al sistema capitalista mundial.

Las corrientes pedagógicas se han manejado en un amplio espectro, desde las más duras en relación al papel de la educación como factor de control y transmisión de la cultura considerada deseable para el fortalecimiento del sistema capitalista; las que aspiran a lo mismo pero dirigidas al fortalecimiento y mantenimiento de un sistema socialista; las que por encima de los fines de consolidación estructural consideran al individuo como ser humano, y las que han pugnado por el reconocimiento de un papel de la educación para la transformación de las condiciones de existencia apelando a la liberación de todo sistema de dominio a través del mayor conocimiento y de la organización social. En ese espectro pueden considerarse, según Carlos Libaneo, dos grandes tendencias: la liberal, y la liberadora. La liberal de cuño europeo, ligada a la teoría del Liberalismo Económico, emparentada por supuesto con

las teorías modernizadoras del desarrollo tanto en lo individual como en lo social, y la liberadora, de cuño latinoamericano, vinculada con la Teoría de la Dependencia, como respuesta a políticas de desarrollo difusionistas, basadas en criterios de transformación social lineal a partir de la transferencia de capital material y cultural de un sistema social a otro.

El paradigma encabezado por Paulo Freire, representa la conjunción de dos vertientes en la teorización dentro de las Ciencias Sociales:

a) La vertiente crítica ligada a la Teoría de la Dependencia, en la que se reconocen dominadores y dominados, explotadores y explotados y por lo tanto se plantea el reto principal de la Educación como de ruptura con las condiciones y estructuras existentes, y en donde el oprimido no sólo es el pobre y marginal, sino también el explotador, en tanto preso dentro de un marco de valores que lo esclavizan.

b) La vertiente dentro de la antropología y la sociología, en la que se reconocen las diferencias culturales y las resistencias de los grupos para la conversión de su capital cultural, las tendencias a expandir no sólo el capital en tanto producto, sino su influencia en estructuras sociales con las cuales se tiene contacto. El reconocimiento de que todo grupo social se diferencia por ese capital en el que se manejan códigos específicos que plantean formas de interpretación de la realidad diferentes y todas válidas.

1.4.1.3. LA NOCION DE CULTURA POPULAR

Este concepto se ha manejado históricamente tanto en la izquierda como en la derecha. Para la izquierda se diferencian dos posiciones: la primera en donde la cultura popular carece de auténticas formas de expresión creativas y productivas. Vista así, representa una visión de la ideología y de las formas culturales impuestas por la cultura industrial de masas, para integrarlas funcionalmente en el orden social existente. Es vista entonces, como objeto de consumo y produce sujetos a semejanza de su propia lógica, caracterizada por la estandarización, pasividad y uniformidad. Se estructura el concepto en torno al total dominio y conformidad, y los sujetos se ven como incapaces de mediar, resistir o rechazar los imperativos de la cultura dominantes.

Este paradigma proviene de Horkheimer y Adorno (44-47). Regresaron con su planteamiento a una desafortunada legitimación de la alta cultura, en donde manifestaciones del arte como la música, la literatura y tradiciones filosóficas se ven como refugios para resistir el nuevo barbarismo.

La segunda posición a la cual da predominio la teoría marxista, ha sido más desarrollada por historiadores y sociólogos, así la cultura popular llega a ser una visión de las tradiciones populares del pueblo y su variante contemporáneo. La cultura de la clase trabajadora se aborda como nueva expresión de resistencia popular. En este tipo de análisis, la política y la pedagogía, se dan como proyecto tentativo para la reconstrucción de una radical y popular tradición para que el pueblo pueda aprender y tomar ejemplo de las

luchas de sus antepasados, intentando convencer al pueblo de que son soporte de una gran cultura. Se trabaja así una visión romántica de la experiencia popular, creyendo que algunos logran escapar de las contradicciones que se dan en la sociedad. "Al dejar de reconocer a la cultura popular como una esfera dentro de un campo complejo de dominio y subordinación, esta perspectiva desconoce la necesidad de tratar de entender la forma, en la cual, se producen diferentes niveles de relaciones culturales, experiencias y valores que articulan las prácticas sociales y las ideologías multiestratificadas de cualquier sociedad."¹⁹

Desde la derecha, el ataque conservador a la cultura de masas y popular, se ha dirigido a una diferenciación entre cultura verdadera, considerada como una especie de vitrina con objetos preciados a distribuir en cada generación. Desde esta perspectiva el conocimiento es sagrado, intocable, ajeno a toda crítica social e interés ideológico.

Paradójicamente, los principios pedagógicos que están trabajando aquí son similares a los de la concepción izquierdista. En ambos casos, la retórica de la reestructuración cultural dá legitimidad a una transmisión pedagógica que consiste en una perspectiva de la cultura como un artefacto y a los educandos como receptores pasivos de conocimiento.

Diferenciando el sentido de lo que significa cultura popular a cultura de los pobres, dado que lo popular no alude necesariamente a la clase social, se presenta a continuación la noción de cultura de la pobreza.

1.4.1.4. LA CULTURA DE LA POBREZA

"Pensar lo cotidiano no es pensar únicamente las tareas diarias sino todo el funcionamiento del deseo involucrado en esa vida cotidiana."²⁰

Es importante distinguir entre la categoría de marginalidad, definida estructuralmente por la ausencia de un rol económico articulado con el sistema de producción industrial, y la pobreza, que implica más bien una situación de escasos ingresos, concepto que alude a elementos cuantitativos a diferencia del primero que se refiere a cualitativos. La marginalidad se da respecto a procesos económicos y políticos oficiales.

El concepto de "cultura de la pobreza", es manejado por Oscar Lewis desde 1959. Cito al autor en su intención aclaratoria del uso del concepto: " A lo largo de la historia escrita encontramos, en la literatura, los proverbios y los dichos populares, dos evaluaciones opuestas acerca de los pobres. Algunos los caracterizan como benditos, virtuosos, enhiestos, serenos, independientes, honrados, amables y felices; otros los consideran perversos, miserables, violentos, sórdidos y criminales. Estas evaluaciones contradictorias y que originan confusión también se reflejan en la lucha actual contra la pobreza. Unos estudiosos ponen de relieve la gran capacidad de los pobres para ayudarse a sí mismos, para el liderazgo y la organización de la comunidad; mientras otros señalan los efectos destructores, algunas veces irreversibles, que ejerce la pobreza sobre el carácter individual, por lo que enfatizan la

necesidad de conducción y control por parte de la clase media, la que supuestamente tiene una mejor salud mental. Estos puntos de vista opuestos reflejan también una lucha por el poder político entre dos grupos competidores. Sin embargo, la confusión, se deriva, en parte, tanto de no diferenciar entre la pobreza misma y la cultura de la pobreza, como de la tendencia a centrar la atención en la personalidad individual y no en el grupo, es decir, no en la familia y el barrio."²¹

Lewis, como antropólogo, ha intentado comprender la pobreza y sus características como cultura, o como subcultura, con su propia estructura y razón de ser, como modo de vida que pasa de una generación a otra en las familias. Sus estudios se encaminan a demostrar similitudes a nivel supranacional como ejemplos de inventiva y convergencia independientes y representan adaptaciones comunes a problemas comunes. Surge en contextos históricos muy diferentes, pero tiende a florecer en sociedades con este tipo de condiciones:

- 1) Economía basada en el uso de efectivo, con trabajo asalariado y producción con fines de lucro
- 2) Con tasa permanentemente alta de desempleo y subempleo de trabajadores no capacitados
- 3) Salarios relativamente bajos
- 4) Ausencia de organización social, política y económica de la población de escasos recursos, de manera voluntaria o impuesta por el gobierno
- 5) Existencia de un sistema de parentesco bilateral y no unilateral
- 6) Con un conjunto de valores de la clase dominante, que alientan la acumulación de bienes y propiedades, la posibilidad de ascenso socioeconómico y el ahorro, mismos que explican el bajo nivel socioeconómico como resultado de falta de adecuación o de inferioridad personales.

La cultura de la pobreza es una adaptación y una reacción de los pobres a su marginación por parte de una sociedad capitalista estratificada en clases y muy individualista, representa también un esfuerzo por enfrentar las sensaciones de desesperanza y desesperación que surgen al percatarse de la improbabilidad de lograr éxito conforme a los valores y los objetivos establecidos por el conjunto de la sociedad. Es posible conceptualizar a muchas de las características de la cultura de la pobreza como intentos de solución local de problemas no resueltos, ni por las instituciones ni por los organismos existentes, sea porque al pueblo no le resultan accesibles o porque no puede sufragar los gastos correspondientes, o porque desconocen dichos organismos o sospechan de ellos. Por ejemplo, al no poder lograr préstamos bancarios, tiene que limitarse a sus propios recursos y organizar mecanismos informales de crédito sin pago de intereses. Las personas que tienen mayores probabilidades de formar parte de la cultura de la pobreza, son las que provienen de los estratos inferiores de una sociedad que cambia con rapidez y que ya están parcialmente marginados de ella.

"De hecho la subcultura de la pobreza es parte de la cultura capitalista, cuyo sistema socioeconómico lleva la riqueza a manos

de un grupo relativamente pequeño, con lo cual posibilita la existencia de diferencias tajantes entre las clases sociales... La subcultura que nos ocupa elabora mecanismos que tienden a perpetuarla, particularmente porque ejerce efecto en las aspiraciones, el carácter y la opinión que tienen de la realidad los niños que crecen en ella... las oportunidades de mejoramiento económico, si bien son del todo esenciales y de la mayor prioridad, no son suficientes para alterar o eliminar en sus aspectos básicos la subcultura de la pobreza. Su eliminación requiere además un proceso que se llevará varias generaciones aún bajo las circunstancias más satisfactorias, como una revolución socialista."²²

Desde este tipo de marcos conceptuales, la cultura de la pobreza aparece caracterizada como transversal en la historia y las sociedades, con razones de funcionalidad en sí mismas y para el sistema en que se enclavan. Desde esta perspectiva se plantea un complejo problema al concebir la educación como proceso de: reafirmación de la identidad cultural de los grupos y las sociedades en tanto proceso de perpetuación necesaria y "saludable" para los integrantes del grupo respecto a su mejor adaptación al sistema social, pero al mismo tiempo esta posición se enfrenta al concepto de educación liberadora, en la que aparecería como necesario el trascender los marcos de esta cultura, su rompimiento o transformación para la presión sobre las condiciones del sistema social en que se da la subcultura, transformación que requiere de una posición favorecedora de la misma en los integrantes del grupo, pero también de una estrategia educativa que retomando las características de la cultura de la pobreza, utiliza estas características como instrumento de ruptura, y no pretende la ruptura de la cultura de la pobreza en sí. Conceptos tales como mutación cultural, que hablaría de transformaciones en el desarrollo de culturas y subculturas a partir de las condiciones sociales, económicas, políticas, ecológicas en el sentido más amplio, en el que se da una tendencia a conservar sólo los rasgos que mejor se adaptan al sistema, o los que mejor resisten, pueden ayudar a comprender la complejidad de un proyecto de educación popular para constituirse en agente de cambio sin por ello constituirse en agente mutilador.

1.4.2. EDUCACION POPULAR . El Paradigma Freiriano.

Freire insiste en la conexión entre cultura cotidiana y política radical. La conciencia crítica sobre el análisis de temas de la vida cotidiana, es un proceso que proviene de la praxis y va hacia la praxis, para la acción con reflexión. La pedagogía radical integra cultura y política.

La educación representa el espacio en donde poder y política adquieren una expresión fundamental, en donde el sentido, el deseo, el lenguaje, y los valores se comprometen y responden a las más profundas creencias acerca de la naturaleza misma de lo que significa el ser humano, el elegir y el luchar por un particular

futuro y forma de vida.

"Pero "lo popular" no es homogéneo, no es un "dato", y es necesario estudiarlo por tanto en el ambiguo y conflictivo proceso en que se produce y emerge hoy. De un lado es lo popular como memoria de otra economía, tanto política como simbólica, memoria de otra matriz cultural amordazada, negada. La que emerge en las prácticas que tienen lugar en las plazas de mercado campesino y aún urbano de Latinoamérica, en los cementerios, en las fiestas de pueblo y de barrio, etc. En todas esas prácticas se pueden rastrear ciertas señas de identidad a través de las cuales se expresa, se hace visible un discurso de resistencia y de réplica al discurso burgués."²³

De otro lado está lo popular-masivo: la negación y mediación histórica de lo popular. Es negación lo masivo de lo popular en la medida en que es una cultura producida para las masas, para su masificación y control, negando las reales diferencias, las conflictivas, reabsorbiendo y homogeneizando las identidades culturales de todo tipo. Es la imagen que la burguesía se hace de las masas y que éstas deben interiorizar como imagen de sí mismas para legitimar la dominación.

Lo masivo no viene desde el exterior, no es algo que invade lo popular sino desarrollo de ciertas virtualidades ya inscritas en lo popular mismo.

La educación será alternativa en la medida en que asuma la complejidad de esos procesos; si junto al lenguaje con el que se comunica se investigan los códigos de percepción y reconocimiento, los dispositivos de enunciación de lo popular, en los que se materializan y expresan confundidos la memoria popular y el imaginario de masa.

Los denominados agentes externos en la educación popular, pueden actuar con discursos frente a las comunidades que medien o desvíen los efectos de esa cultura masificada, rompiendo los efectos o influencias que sobre las aspiraciones individuales y de consumo se gestan, pero esta capacidad mediacional tiene que ver no sólo con los principios que rigen la educación popular y la metodología que se emplea, sino también con una serie de habilidades o competencias comunicativas.

La noción de competencia comunicativa de Habermas, es entendida como la capacidad de un hablante ideal de producir y entender un número ilimitado de producciones lingüísticas, pero añadiendo la capacidad de producir situaciones comunicativas potenciales mediante un sistema de reglas generadoras de una situación ideal de comunicación. Este señalamiento es importante por cuanto implica un estudio pragmático de la competencia comunicativa que da cuenta de las condiciones internas de realización del discurso social como del marco social y cultural en el cual se desarrolla la discursividad y los espacios de discursividad intersubjetivos.

Para Freire la cultura es un campo de lucha sobre el significado, una conversación de muchos flancos que nunca es neutral. Lenguaje y cultura son huellas o indicios de una pluralidad de valores, voces e intensiones de naturaleza dialógica. Con lo cual se enfatiza la intensidad de las contradicciones sociales dentro de

los sistemas lingüísticos y simbólicos. Propone la comprensión de la cultura como terreno en donde los discursos son creados con implicaciones en la disputa sobre el significado. La cultura nunca es despolitizada; siempre recuerda los nexos con las relaciones sociales y de clase que la conforman.

En América Latina la imposición acelerada de las tecnologías ahonda, el proceso de esquizofrenia entre la máscara de modernización, que la presión de los intereses transnacionales realiza, y las posibilidades reales de apropiación e identificación cultural.

Se puede equiparar a esta imposición tecnológica entre naciones, la imposición de la urbanización que se da en las zonas rurales, donde se prefigura una forma de vida urbana en cuanto al tipo de vivienda, los patrones culturales relativos a los tipos de alimentos y vestido propios de la ciudad, pero sin el proceso de industrialización que permitiría una posibilidad de empleo y salario para el sostenimiento de otro estilo de vida.

Para Herbert Marcuse nos hallamos en una sociedad unidimensional que se rige por una racionalidad tecnológica manifestada como racionalidad política fluyendo mayoritariamente en un sólo sentido. En esta sociedad, a una elevación y democratización en el consumo de bienes materiales, corresponde un mayor dominio y control social. Como culminación de este universo unidimensional, la sociedad burguesa asiste a la destrucción de la cultura como apropiación subjetiva de conocimientos que se correlaciona con una progresiva aniquilación de la autonomía de lo individual ajeno al sentido totalitario de lo burgués. Con el predominio del universo tecnológico, dominado por la racionalidad instrumental, la cultura pasa a ser un sistema de control social, y en este sentido, se ve sometida a una progresiva selección de sus elementos críticos. Nos hallamos así, frente a una cultura afirmativa propia del universo reificado de la cultura burguesa que participa tanto de las formas de cultura material (referidas a los aspectos cultural-normativos de la realidad cotidiana de los individuos, que se manifiesta constantemente a través de los medios de comunicación de masas), como en las formas de cultura intelectual afines al mantenimiento y a la racionalización de la realidad existente que, como en el positivismo, actúa como una réplica académica de la conducta socialmente requerida.

La cultura afirmativa, de la cual participa abiertamente la comunicación de masas, no interviene como instrumento de destrucción ideológica de la sociedad tendiente al fin de las ideologías, contrariamente a ello, actúa como instrumento de incorporación de la ideología de la burguesía madura en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Es aquí donde se sitúa la "decepción histórica" de los pensadores de la escuela de Frankfurt, acerca de la progresiva incorporación de la clase obrera a los intereses y aspiraciones propios de la sociedad burguesa, lo que impone la aceptación de la satisfacción de necesidades humanas mediante

criterios exclusivamente referidos a la lógica del sistema capitalista.

" Para mí educación es simultáneamente un acto de conocimiento, un acto político, y un acontecimiento artístico. Ya no hablo de una dimensión política de la educación, ni de una dimensión cognitiva de la educación. Así como tampoco hablo de la educación a través del arte. Por el contrario, yo digo educación es política, es arte y conocimiento.". Paulo Freire¹

Un concepto básico en el paradigma freiriano y de la denominada educación popular es el de cultura popular:

El trabajo de Gramsci, representa un punto de partida para la redefinición del significado de cultura popular, y enfatizar su importancia pedagógica y política. Ver la cultura popular como espacio de lucha y formación. Al desarrollar el concepto de hegemonía, Gramsci señala como el consentimiento es parte de un proceso pedagógico activo dentro de la vida cotidiana. Desde su punto de vista, dicho proceso pedagógico debe trabajar y volver a trabajar el terreno cultural e ideológico, de los grupos subordinados para legitimar los intereses y autoridad del bloque dominante.

Este consentimiento es estructurado a través de una serie de relaciones marcadas por una lucha política progresiva de conceptos y perspectivas contrarias, entre grupos dominantes y subordinados. Esta lucha no es bipolar. " ...el concepto de cultura popular no puede ser definido alrededor de un grupo de significados ideológicos, permanentemente inscritos en formas culturales particulares. Por el contrario debido a su localización dentro y como parte de las dinámicas de consentimiento, el significado de las formas culturales sólo puede ser determinado a través de su articulación dentro de una práctica y grupo de relaciones históricamente específicas..."²⁴

1.4.3. La organización social en el análisis de las relaciones y la estructura social:

"El principio explicativo del funcionamiento de una organización está muy lejos de que lo suministre la descripción de las actitudes, las opiniones y aspiraciones individuales; en rigor, es la captación de la lógica objetiva de la organización lo que proporciona el principio capaz de explicar, precisamente aquellas actitudes, opiniones y aspiraciones."²⁵

La organización social puede entenderse:

a) Como producto de las condiciones materiales de existencia, sobre

¹Cita retomada por Peter McLaren en su artículo La posmodernidad y la muerte de la política: un indulto brasileño, En: Antología Sociedad, Cultura y Educación, ENEP Aragón, abril 1989.

las cuales sujetos, sectores y grupos asumen roles específicos para la división del trabajo, la distribución y el consumo.

b) Como proceso de estructuración y desestructuración social que implica movimientos de los sujetos, sectores y grupos a partir de intereses específicos que intencionan prácticas sociales para la consecución de espacios, bienes, poder, u otros fines.

La organización social se convierte desde esta perspectiva en una modalidad educativa, que se caracteriza por el énfasis en conformar o solidificar grupos intencionados hacia fines específicos.

1.4.4. METODOLOGIAS EN LA EDUCACION POPULAR.

"Pero la concepción metodológica dialéctica y la Educación Popular, también significan una nueva ética política, humana, histórica, que no parte de un código impositivo sino del movimiento de humanización de un mundo en crisis." Raúl Leis 1985.²⁶

Antecedentes históricos de la Educación Popular:

"El papel protagónico del pueblo organizado a partir de su realidad y en su lucha, son elementos que hoy consideramos esencialmente constitutivos de toda tarea de educación popular." ²⁷

Carlos Núñez señala como raíces de la educación popular latinoamericana : el amplio y complejo proceso de organización obrera que se dio en los países latinoamericanos con la aparición y desarrollo del proletariado industrial, a través del surgimiento de escuelas sindicales, universidades populares, amplios movimientos culturales y artísticos, actividades de propaganda y prensa clasista, como aparatos ideológicos de clase en pugna con los aparatos ideológicos de la naciente burguesía y las clases oligárquicas tradicionales.

Según Adriana Puigros, la experiencia de la educación socialista en México en la década de los treinta, constituye uno de los puntos nodales de la discusión sobre educación popular identifica cuatro tendencias fundamentales:

- . La identificación de Educación Popular con la posición revolucionaria y con el carácter laico de la Educación Cardeista.

- . La Educación Racionalista o científica, que trataba de relacionar el quehacer y el modelo educativo con la realidad histórica del pueblo mexicano.

- . El carácter masivo y gratuito de la educación denominada instrucción pública.

- . El intento de construir una pedagogía socialista nacional, que lograra sintetizar los grandes principios marxistas pedagógicos, con las características y necesidades mexicanas.

Este es un antecedente de contenido y posición aunque no de carácter metodológico.

Sin duda alguna, entre las principales aportaciones a la metodología de la Educación popular se cita a Paulo Freire, y como antecedente también a la reunión del CELAM en Medellín.

Sandra Durón, en su libro "Participando una experiencia de Educación Popular", describe la trayectoria de la educación dirigida a sectores populares en América Latina desde la Colonia. En cada época, sin embargo, su determinación histórica ha sido dada por los movimientos sociales correspondientes.

Rescata en su texto la historia reciente de este tipo de Educación, a partir de los años cincuenta a partir de la preocupación de los gobiernos por integrar a los grandes núcleos de población a un acelerado desarrollo industrial-capitalista.

Estas prácticas educativas tienen dos finalidades fundamentales:

- . Capacitar a la población para cubrir las necesidades de mano de obra del desarrollo industrial.

- . Contribuir a la reproducción ideológica del sistema vigente.

Características de la metodología "desarrollista" en la Educación Popular:

El educador se cuestiona poco, se reproduce la relación educador-educando de manera vertical y autoritaria, se opera bajo los criterios técnicos de la capacitación para el trabajo y se difunden los conocimientos necesarios para integrar a los educandos al desarrollo. Se parte de considerar que los sectores populares están contentos y necesitados de recibir todo aquello que el educador les dé. No se concibe posibilidad de cuestionamiento sobre la utilidad de lo que aprenden ni la disposición al tipo de desarrollo que se impone.

Regularmente los contenidos de enseñanza tienen poca relación con las condiciones concretas y los problemas en que se desenvuelven los educandos. Los contenidos se dan desarticulados y desligados de la realidad social.

Como reacción a esta corriente en la educación de adultos, se desarrollan, a partir de los 60s otras alternativas metodológicas. "Se cuestionan las prácticas educativas en toda su dimensión metodológica (teoría, método, técnicas) y se busca su congruencia con un discurso que plantea la transformación de las relaciones sociales existentes".²⁸

Características de la metodología crítica en la Educación Popular: El educador no es quien lo sabe todo, sus aportes se refieren a un instrumental teórico-metodológico que comparte con los participantes del proceso educativo, y se se revisa continuamente. Se busca la relación horizontal y dialógica con los participantes, y las aportaciones del educando ocupan un lugar central, sus experiencias de vida se consideran conocimientos necesarios para rescatar, desmitificar y observar las formas como han conducido a la enajenación, desarrollando así una perspectiva crítica.

Los educadores populares plantean como necesarias las acciones transformadoras y la reflexión sistemática para conocer y cambiar la realidad. Los conocimientos se generan individual y grupalmente,

desprendiéndose de las necesidades objetivas y subjetivas de los participantes. Se va construyendo el conocimiento directamente relacionado con la realidad.

Por su confluencia en la práctica, la educación popular se ha vinculado a dos movimientos, que a su vez la han retroalimentado: la metodología de la investigación participativa y el desarrollo de la organización popular.

Actualmente el concepto de Educación Popular se aplica al terreno de la educación no formal. Es entendido como proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización, confrontación de la práctica sistematizada con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente a nuevos niveles de comprensión: teoría a partir de la práctica. No es lo mismo que dar cursos de política a la base.

Se enumeran a continuación, los puntos de coincidencia de diversos autores sobre Educación Popular desde el paradigma crítico, a manera de fases de un proceso que con muy sutiles diferencias se manejan en distintos puntos del continente:

a) Diagnóstico: entendido en una triple dimensionalidad: el reconocimiento sistemático de la realidad objetiva, contextual en la que el grupo vive y actúa; la profundización de ese entorno, nuevos datos, más información sobre la realidad. Una segunda dimensión referida a la forma como los sujetos actúan para la transformación del medio y el sistema y la explicitación de las intenciones que subyacen los tipos de prácticas.

b) Teorización: ligado al método mismo sobre el que se basa el diagnóstico, representa un distanciamiento crítico sobre la realidad y el accionar para interpretar. Las reflexiones llevan entonces a una espiral dialéctica en la que los datos iniciales se transforman en contenidos para el análisis.

Es así que el grupo construye conceptos operativos y va profundizando con ellos en el conocimiento de su realidad. Representa hacer un proceso ordenado de abstracción que permita pasar de la apariencia exterior de los hechos particulares a sus causas internas, estructurales e históricas para explicar su sentido y significa adquirir una visión totalizadora de la realidad. Y debe permitir obtener una visión crítica y creadora de la práctica social. Llevar a adquisición de hábito de cuestionamiento sobre la realidad.

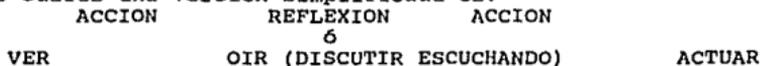
c) Volver a la práctica: significa volver al punto de partida, la teorización debe permitir el avance no sólo en lo intelectual sino en la calidad racional, organizativa y política de las acciones transformadoras de la misma realidad de la cual se partió.

Representa el hacer, la traducción de lo pensado en acción organizada.

d) La autogestión como punto de llegada: representa la fase superior del proceso educativo que implica el reconocimiento de que el educador popular se compromete con un proceso por un tiempo definido y limitado. Se denomina agente externo a este sujeto que

llega al grupo para promover la autoinvestigación y la formación para la acción colectiva. Para el logro de la autogestión se supone que el proceso educativo debe tender a fomentar la autovaloración y la confianza en sí mismos tanto en lo individual como en lo colectivo, la superación de la introyección de la autoridad que crea dependencia y el desarrollo de lazos afectivos entre los miembros que conforman una colectividad.

Estos planteamientos se han esquematizado en diversas variantes, de las cuales una versión simplificada es:



Algunos autores consideran una etapa previa a la diagnóstica, en la que el educador debe elegir, con base en observación previa de la comunidad, una problemática que funja como eje que ordene y proporcione continuidad al proceso educativo. Esta elección puede ser circunstancial, es el eje temático que dará dinamismo al quehacer educativo, propiciando la articulación de asuntos y problemas. Debe potenciar la participación provocando reacción de los grupos sociales.

Así mismo encontramos coincidencias entre los autores en relación a la importancia de la comunicación o la divulgación en los procesos educativos populares. La generación de estrategias de comunicación se constituyen en factor fundamental del trabajo educativo y organizativo de los grupos.

Sandra Durón señala en su texto tres etapas fundamentales en el proceso educativo: la entrada, (diagnóstica), el desarrollo, equivalente a la fase de teorización y la despedida. En este planteamiento metodológico el acento está puesto en lo que al educador le toca hacer en relación a la comunidad, y no como en las fases arriba señaladas, en las que las fases corresponden a acciones de la bina educador-educandos sin distinción de estrategias.

Dado que las estrategias didácticas son ampliamente divergentes, y responden a los contextos específicos en los que fueron aplicadas, no se tocarán en este capítulo los aspectos más específicos, y se desarrollará la descripción de los aspectos didácticos trabajados en el proyecto Cruz Roja en el segundo capítulo en la parte dedicada a las estrategias metodológicas.

"La pedagogía radical carece aún de una base teórica y política desde la cual los educadores puedan moverse entre la crítica hacia una formulación colectiva de nuevas metas y nuevas estrategias destinadas para construir con base en los imperativos de libertad y democracia."²⁹

Ante el discurso posmoderno que relativiza todo proyecto en aras de la antisujevidad, una tarea urgente de la pedagogía radical es asegurar que las perspectivas posmodernas de los teóricos educativos se basen realmente en el imperativo de la reflexión ética y se subordinen a la creación de un proyecto político viable.

1.4.5. EDUCACION POPULAR E INVESTIGACION PARTICIPATIVA

En América Latina la investigación participativa se desarrolla a partir de los años setenta, por intelectuales comprometidos con el proceso popular, como metodología científica congruente con las prácticas de transformación emancipativa, cuyo objetivo principal es crear un conocimiento que apoye el proceso histórico de liberación de las mayorías de los pueblos oprimidos, rescatando el conocimiento popular.

En las Ciencias Sociales alrededor de los 50s, se hace una revisión respecto a la relación investigador-investigado. Se reconoce al sujeto consciente que actúa en una realidad dinámica en la que interviene, lo cual llevó a una revisión con respecto a las concepciones existentes sobre la producción de conocimientos, misma que condujo a una nueva forma de producción de los mismos, permitiendo la develación de las representaciones que se tienen sobre la experiencia y la contribución a la transformación a través de la producción de un nuevo saber resignificado colectivamente. Esta nueva forma de investigar se denominó investigación-acción-participativa.

Según Oscar Jara, la investigación participativa y la educación popular tienen una serie de coincidencias significativas:

- . Ambas se conciben como proceso de descubrimiento, creación y recreación de conocimientos.
- . Ambas asumen como fundamental el conocimiento que los participantes han adquirido por su experiencia, así como los valores y riquezas de expresiones culturales propias de las clases populares.
- . Se conciben como procesos que deben responder a las necesidades concretas de un grupo, sector social o comunidad.
- . Buscan realizar una estrecha articulación entre teoría y práctica.
- . Buscan fortalecer la organización popular y se conciben como procesos orientados hacia una acción transformadora.
- . Pretenden impulsar la participación de los sectores de base eliminando distancias entre investigador e investigados, educadores y educandos.
- . Se conciben como procesos permanentes y no desligados de la vida y práctica cotidiana de las clases populares.
- . Ambas se orientan a ser procesos sistemáticos que deben llevarse a cabo con un ordenamiento lógico y rigurosidad científica que las haga eficaces.
- . Pretenden procesos que en manos de los sectores populares les permitan ser sujetos históricos.

La educación popular y la investigación participativa se colocan como instrumentos implicados en los grandes procesos sociales que dan forma y modifican el movimiento histórico, ambos instrumentos se ocupan de procesos de transformación social a niveles locales y/o regionales. Ambas formas de movilización se han ocupado de procesos micro, relativamente locales o sectoriales y con duraciones variables, cuyo enlace con los grandes procesos sociales

sucede a través de una articulación política o a través de procesos de microplanificación regional.

La educación popular tiene entre sus objetivos el llegar a prácticas colectivas con sus grupos.

La organización se ha interpretado frecuentemente como la instancia en la que se reúnen una serie de personas con alguna finalidad, cuya índole puede ser por igual económica, cultural, política y/o social. Estas organizaciones pueden ser funcionales al sistema social, o tener entre sus finalidades la transformación estructural de dicho sistema.

La Educación Popular parte de considerar una concepción global de la realidad que impida el desarrollo de prácticas aisladas. Es decir, que el proceso educativo no se dirige en exclusiva a la consolidación de los procesos endógenos del grupo sino también hacia fuera en el sentido de conformación de redes.

1.4.6. EXPERIENCIAS DE EDUCACION POPULAR EN AMERICA LATINA

Entre las experiencias de Educación Popular multicitadas en América Latina se encuentran dos corrientes políticas fundamentales, las ligadas a los procesos de difusionismo económico con apoyo de países del Primer Mundo, comúnmente denominadas como experiencias de "Desarrollo Comunitario", por lo regular ligadas a organismos internacionales, y dentro de esta línea desarrollista las acciones promovidas por dependencias gubernamentales a través de las llamadas funciones de extensión y en cuyas estrategias metodológicas se encuentran variantes desde las más radicales posturas ligadas al verticalismo educativo y lo mismo en el extremo contrario, habiendo incorporado pautas de trabajo marcadas por las corrientes críticas.

Entre las experiencias de "transformación" estructural social, destacan las acciones llevadas a cabo en Chile durante los 60s, en Cuba, con su campaña de alfabetización masiva, lo mismo que en Nicaragua.

Paradójicamente fue la llamada Alianza para el Progreso, como instancia de organización internacional para el apoyo de los países subdesarrollados con una clara intención desmovilizadora, la que introduce el concepto de "desarrollo de la comunidad", y lo instituye como método de trabajo popular. Incorporaron conceptos tales como : participación, necesidad sentida, que fueron superados paulatinamente respecto a su acento desarrollista.

Es fundamental señalar que desde la Iglesia se promovieron acciones importantes a partir del cuerpo doctrinario denominado Teología del Desarrollo, el Concilio Vaticano segundo replanteó el papel de la iglesia y los organismos de acción católica para comprometerse con el pueblo y lograr su desarrollo. Aún bajo la argumentación de enfocar el problema como de tránsito del estado de subdesarrollo al de desarrollo, a este concepto se agregaron calificativos como integral, equilibrado, armónico, que lograron superar el sentido economicista de origen de estas tendencias políticas mundiales. "Muchos de estos sectores encuentran en el desarrollo de la comunidad una feliz coincidencia histórica y aunque inspirados en

tendencias a veces convergentes y a veces contradictorias con las que inspiraban el desarrollo comunitario, la verdad es que fueron conformando en todo América Latina (y en México en menor escala) crecientes conglomerados que se identificaban con el pueblo y sus necesidades." ³⁰

Para el caso de México, se debe mencionar un hecho histórico de enorme trascendencia: el movimiento del 68. El sector estudiantil y universitario se suman al trabajo popular, a partir del 68 se multiplican los grupos, instituciones, movimientos, parroquias, congregaciones que en un proceso de inserción inician trabajos populares: escuelas de capacitación, grupos de alfabetización, cooperativas, trabajo sindical y campesino, predominando en ellos los aspectos ideológicos y educativos.

La falta de experiencia se cita por Carlos Núñez en su obra Educar para Transformar, como una de las causas de la mitificación del único método que se conocía: Freire y su alfabetización concientizadora, generándose así un espacio no cubierto entre las formulaciones teóricas y la práctica concreta.

Estas prácticas no estuvieron soportadas por ningún análisis de la coyuntura, ni obedecían a formulación estratégica, se desarrollaban por voluntad, éticamente y de manera aislada, de lo cual se puede reconocer un gran número de experiencias frustradas.

Hábilmente el sistema político mexicano desarrolló alternativas populistas y neodesarrollistas que incorporaron a promotores y técnicos extrayéndolos de su trabajo popular, brindando espacios legitimados compitiendo con ventaja con los espacios independientes. Este proceso de cooptación mermó el movimiento de promoción, educación y cultura popular.

"Otros sectores incursionaron de nuevo en el campo académico y universitario, produciendo efectos también contradictorios, por un lado espacios, apoyos, investigación y sistematización, pero también intelectualismo, abuso de los planteamientos teóricos sin práctica que los soporte, acomodo del pensamiento popular a una ascepcia intelectual desmovilizadora, prácticas sociales verdaderamente ingenuas sostenidas con teorías aparentemente revolucionarias, etc." ³¹

Cabe señalar la importancia de la diferenciación entre dos conceptos claves en la educación popular: movimiento y movilización.

La Educación Popular puede tener como resultado la dinamización de los grupos y motivar la movilización en torno a la reivindicación de las demandas del grupo, de la superación o consecución de determinados objetivos locales específicos, y un alcance mayor lo es la trascendencia más allá de las tareas reconocidas por el grupo para vincularse con movilizaciones de otros grupos. El movimiento puede definirse como conjunto de movilizaciones que confluyen, pero rebasa el sentido coyuntural que podría dar como resultado dicha confluencia, de ahí que el movimiento se entienda más como en latencia, es decir, como proceso permanente a veces imperceptible que de pronto tiene sismas reconcibles y de fuerte impacto para la transformación de los sistemas sociales.

Esta distinción puede favorecer la observación de la historicidad

de diversos movimientos y su confluencia en determinada ubicación espacio-temporal. Encontramos así referencias al movimiento urbano popular en México, como respuestas a la urbanización capitalina, los procesos de organización de las Comunidades eclesiales de Base tanto en la capital como en los estados de la República, los movimientos sindicales independientes, los estudiantiles, todos ellos con propósitos diferenciados, a veces coincidentes.

El sismo de 1985 representó una coyuntura cuyos efectos fueron de tal impacto que implicaron movilizaciones y movimientos que con diversa fuerza y permanencia han señalado rumbos distintos a los grupos organizados y a los que se organizaron. Algunas de esas organizaciones repondieron a la movilización y se apagaron, algunos permanecieron y sobrepasaron los objetivos señalados inicialmente para su constitución como grupos, ya sea por haber encontrado satisfechas sus demandas y dada la efectividad de su acción decidir sobre la observación de las ventajas de la acción colectiva, o en por desgracia, muchos casos, por no haber encontrado aún, a seis años de distancia, respuesta a sus demandas.

En Ciudad Guzmán el trabajo en torno a la Iglesia como promotora principal del método VER OIR ACTUAR, se inició algunos años antes del sismo. Estos grupos fueron el principal soporte de la movilización iniciada en 1985, fuertemente arraigados en la tradición católica jalisciense. Los organismos gubernamentales e internacionales hicieron uso de diversas metodologías para la organización social que fragmentaron ese movimiento mayor iniciado por los grupos eclesiásticos. En los capítulos segundo y tercero de este trabajo se alude a las circunstancias específicas en que se presenta este aparente o real efecto desmovilizador en la fragmentación de las acciones de apoyo a la comunidad y la crítica al proceso de organización social endógeno vivido por las asociaciones independientes, instancias gubernamentales, la Iglesia y los organismos internacionales que coptaron clientela para programas y proyectos sin consolidar una estructura de redes, salvo en contados casos.

Cabe diferenciar entre los proyectos de movilización popular y los de educación popular, aún cuando pueda considerarse que en la movilización se desarrolla de facto un proceso educativo, existen asociaciones y organismos independientes e institucionales, cuyos objetivos no se plantean como de movilización social, sino que sus estrategias educativas se orientan a una consecución en distintos plazos, de objetivos educativos diversos que no siempre se ligan de manera directa a elementos reivindicativos, como podría ser la vivienda, como factor principal de movilización en distintos puntos del país, según se observa en la historia de la conformación de la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular, la Conamup, los Comités de Defensa Popular, en Durango conocidos como CDPs, la Unión de colonias Populares del Valle de México, el Consejo General de colonias Populares de Acapulco.

Otras son las experiencias que se han dado en el marco de la llamada investigación participativa sobre todo en áreas rurales, con propósitos más orientados a la organización para la producción, otros proyectos hacia el rescate de la cultura popular, otros a la

alfabetización etcétera.

En la década de los setenta estos proyectos se fueron multiplicando, así como las asociaciones, centros e institutos que muchas veces financiados por capital proveniente de organismos de apoyo a trabajadores desde el primer mundo, han dado impulso a diversos proyectos en todo el país.

Existe la Red Nacional de Educación Popular formada por diversos centros de distintos estados del país.

En Jalisco destacan instancias como el CEDOC, Centro Educativo de Occidente; IMDEC, Instituto Mexicano de Desarrollo Educativo Comunitario; PRAXIS; EDOC, Educación para el Desarrollo Comunitario y el CECOPA del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

1.5. SINTESIS DE LAS DIMENSIONES ECONOMICO-POLITICO-SOCIAL - CULTURAL EN LA EDUCACION POPULAR:

Cómo síntesis de capítulo cabe presentar esquemáticamente los referentes conceptuales sobre los cuales se diseñó y ejecutó el proyecto de Organización Social del Fraccionamiento Cruz Roja de Ciudad Guzmán:

El paradigma socio-económico como opción ideológica fue el de la Teoría de la Dependencia y elementos de la Teoría de la Marginalidad.

El paradigma educativo considerado fue el liberador, basado fundamentalmente en la metodología propuesta por Paulo Freire y los diversos grupos y asociaciones que han desarrollado en torno a dicha metodología estrategias y técnicas.

En cuanto a la dimensión cultural, se retomaron conceptos de la corriente antropológica denominada "de la pobreza", y los referentes sobre cultura popular ligados a la teoría crítica del desarrollo económico.

En el tercer capítulo se retoman otros referentes que cuestionan los paradigmas utilizados en cuanto a las formas de articulación que se trabajaron, así como las contradicciones fundamentales en el uso de la teoría y su concreción metodológica.

1. CARDOSO Y FALETTI, 1987, p. 11
2. DOMHOFF William, 1987, p. 11
3. GONZALEZ CASANOVA, Pablo, 1987, p.19
4. SANCHEZ RUIZ E., 1986, p.7
5. DE LA PEÑA Sergio, 1986, p.14.
6. SANCHEZ RUIZ E., 1986, p. 12

7. Rogers y Svenning, en Sánchez Ruiz, Requiem por la modernización, p. 23.
- 8.ELGUEA; 1990, p. 106.
- 9.STEIN, Barbara y Stanley;; 1981, p. 112
- 10.GONZALEZ CASANOVA, Pablo; 1987, p.249
- 15.TZVI MEDIN ; 1987, p.24.
- 16.MENDE TIBOR; 1974, p. 140
- 17.GIMENEZ, GILBERTO, 1986, Introducción.

- 18.BEJAR NAVARRO Raúl, p.585.
- 19.GIROUX Y SIMON, 1989.
- 20.MARTIN BARBERO; p. 205. 1987.
- 21.LEWIS, Oscar,1986, p. 107-108
- 22.Idem, p. 122
- 23.MARTIN BARBERO, Jesús;1987, p.95

- 24.GIROUX, SIMON, 1989.
- 25.BORDIEU, CHAMOREDON Y PASSERON; p.34
26. NUÑEZ H. Carlos; 1986, p. 9
- 27.NUÑEZ, Idem., 28
- 28.DURON SANDRA; 1986, p.22
- 29.MCLAREN Peter, Antologías de la ENEP ARAGON, 1989.
- 30.NUÑEZ , Carlos, 1986, p. 36
- 31.NUÑEZ, CARLOS, Idem., p. 48

FALTA PAGINA

No. 48 a la 49

CAPITULO II

Capítulo 2.

DESCRIPCION DEL PROYECTO Y EL PROCESO DE ORGANIZACION SOCIAL DEL FRACCIONAMIENTO CRUZ ROJA DE CIUDAD GUZMAN JALISCO.

A continuación se describen las principales etapas del proyecto y del proceso de Organización Social del Fraccionamiento Cruz Roja de Ciudad Guzmán. Se diferencian el proyecto y el proceso básicamente en cuanto a diseño y práctica educativa real, es decir, se presenta en un primer apartado lo que constituyó el diseño de la estrategia organizativa como tal, las etapas consideradas, como la guía que orientó las acciones, y en un segundo momento se describen tales acciones y las no contempladas en el proyecto original y que sin embargo son parte del proceso generado. El tercer apartado hace una breve alusión a las formas de evaluación asumidas por las instancias participantes en el proyecto y el proceso y en el último apartado se sintetiza la información relativa a los impactos del proceso desde la expresión de una muestra representativa de el sector femenino de la comunidad, que alude al plano microestructural de los impactos, manifiestos en las particulares significaciones de sujetos individuales.

2.1. EL PROYECTO

Se presenta a continuación una síntesis del Documento: "El Perfil del Damnificado de bajos recursos económicos con problema de vivienda en Ciudad Guzmán Jalisco", elaborado por el equipo básico de Area Social mismo que fue presentado a diversas instancias durante el proceso de gestión, planeación y ejecución del proyecto, y que recogió el trabajo de investigación realizado entre los meses de diciembre de 1985 a marzo de 1986.

2.1.1. Antecedentes.

Ciudad Guzmán, es el segundo centro poblacional de mayor densidad en el Estado de Jalisco, a corta distancia del Volcán de Colima y el Nevado del mismo nombre, está considerada zona sísmica y ya en 1944, por un movimiento telúrico, sufrió graves daños en la población, que sin embargo reconstruyó y siguió concentrada en el sitio a pesar de haberse destruido casi totalmente.

En septiembre de 1985 los terremotos de los días 19 y 20 azotaron a la comunidad afectando con diversa intensidad a más de un 40% de la población, quedando sin techo, según cifras oficiales alrededor de 2300 familias.

A partir de ese momento se inició en forma cívico-espontánea la ayuda solidaria de la población, a la que se unieron apoyos

nacionales e internacionales, para satisfacer las necesidades de alimentación, techo, vestido y atención médica.

Es importante resaltar la organización cívica que surge de la base, en las calles e incluso en algunos casos genera y en otros fortalece la organización de barrio y población, que a la vez que pretenden organizar la asistencia inmediata, elaboran proyectos para resolver problemas mediatos.

A siete meses del desastre, se habían ejercido ya algunas acciones para resolver el problema de vivienda, y funcionaban en la ciudad tres albergues oficiales para atender a un promedio de 120 familias.

Los programas que se trabajaron en ese primer momento dependieron principalmente de: la Comisión de Reconstrucción del Estado de Jalisco, con créditos en material y mano de obra, para la construcción de vivienda hasta por \$1'200,000.00, construyéndose en lotes particulares, aportando la obra negra de una casa con 44 mts cuadrados de construcción y créditos de hasta \$800,000.00 para Reconstrucción de áreas de la vivienda perdidas por el sismo. Ambos tipos de créditos los pagarían los beneficiarios a un interés social del 9%, determinándose el monto mensual según los ingresos familiares.

Otros programas de apoyo para propietarios de lote, fueron los patrocinados por el Grupo Visión Mundial, consistente en 30 viviendas, y asociaciones internacionales que sobre todo a través de grupos religiosos apoyaron la reconstrucción con diversas exigencias para la recuperación del fondo, que en general se planteó como organizado en fondos revolventes para la reutilización a criterio de las comisiones civiles establecidas, tanto para apoyo de otros grupos como para etapas posteriores de la autoconstrucción de las viviendas.

En cuanto al apoyo para damnificados sin lote, que rentaban, les prestaban o se encontraban en calidad de "arrimados" se plantearon las siguientes alternativas:

La Confederación Nacional de Organizaciones Populares, a través de la Unión de Colonos Urbanos 1o. de Julio, plantea la adquisición de un terreno ejidal, donde se ubicaron 400 lotes.

Se formo un grupo a raíz de los sismos, mmismo que se denominó Unión de Inquilinos de Ciudad Guzmán, quienes con apoyo internacional compraron un terreno ejidal y solicitaron su legalización para la urbanización.

Para la población damnificada de más escasos recursos y sin propiedades (lote o casa), la Liga Internacional de Sociedades de Cruz Roja y Media Luna Roja, destinó los recursos necesarios para la construcción de un fraccionamiento que comprendería 300 viviendas, uniéndose a este esfuerzo, el Comité Local de Cruz Roja de Ciudad Guzmán, quienes aportaron para la construcción de 69 viviendas más. Para este fin se encargó a la Asociación Mexicana para el Desarrollo Urbano, el llevar a cabo el programa en los aspectos técnicos y sociales.

El predio donde se construyó este fraccionamiento fue donado por el Gobierno del Estado de Jalisco, con espacios para las viviendas, un Centro de Desarrollo Comunitario, centros comerciales, un Jardín de Niños, y una escuela primaria que realizaría la Secretaría de Educación Pública, así como un terreno para la construcción de la Iglesia.

Como programas colaterales de apoyo al damnificado, la AMEDUR, Asociación Mexicana para el Desarrollo Urbano, inició los servicios del Centro de Capacitación para la Autoconstrucción, donde se impartieron cursos para la producción de block y tabicón de modo que los interesados pudieran comprar dicho material para construcción o reconstrucción con un ahorro de casi un 40%.

2.1.2. Justificación.

La dotación de vivienda se dió como respuesta solidaria de diversos grupos sociales a la población en desgracia, y para el grupo de trabajo convocado por AMEDUR, como instancia encargada del proyecto, significó una coyuntura para la realización de un programa con fines de desarrollo, considerando que por las situaciones económico-sociales que afectaban a la población antes del sismo, se tenía ante sí, a un sector de "damnificados permanentes", que sufrían desde siempre una situación que los ha marginado de avances sociales en las áreas de la salud, trabajo, y educación, y por lo tanto, la elevación del nivel de vida como meta del proyecto, requeriría de la puesta en marcha de un proceso de desarrollo integral para el impulso de potencialidades y transformación de actitudes que llevaran a las familias de un nivel de subsistencia a condiciones más dignas.

Como elemento básico para el desarrollo integral, se planteó el partir de la organización social, como impulsora de un proceso de superación permanente y autogestivo del grupo, para el desarrollo de sus propias potencialidades y el paulatino señalamiento de objetivos y metas.

Una premisa básica fue la de partir de un conocimiento profundo de la realidad del grupo con el que se trabajaría para la dotación de vivienda. Es así que se llevó a cabo la etapa de Investigación Diagnóstica para la selección de los damnificados más necesitados e identificación de su perfil, para la planeación de acciones que impulsaran el desarrollo.

2.1.3. Objetivo general y supuestos de la Investigación Diagnóstica.

Como objetivo general se planteó el contar con los elementos que permitieran la selección objetiva de los futuros beneficiarios de los programas de Cruz Roja-Amedur, como base para el diseño del Plan de Integración y Organización social de los beneficiarios.

Los supuestos básicos fueron:

- . Dentro del grupo de damnificados se encontrarían diversidades y similitudes que habría que detectar para el diseño de programas de trabajo que se adecuaran a su situación al tiempo que impulsarían cambios positivos para las familias.
- . La dotación de vivienda no necesariamente origina el proceso de cambio hacia un mejor nivel de vida, si no se trabaja paralelamente en el desarrollo social, partiendo de la realidad, de las posibilidades y necesidades del grupo.

Dentro del grupo considerado en el diagnóstico se detectaron necesidades que requerirán de atención específica:

- . Casos de viudas y ancianos que necesitan no sólo vivienda, sino protección y apoyo a la salud.
- . En el grupo afectado, por ser personas de escasos recursos se daría un alto promedio de adultos con primaria incompleta e incluso analfabetas.
- . El mismo nivel cultural provocaría que la oferta de fuerza de trabajo no fuera calificada.
- . El hacinamiento y promiscuidad en que vivían gran parte de los marginados sociales no garantiza el que se aproveche el cambio a una vivienda digna como elemento de desarrollo si no hay preparación previa.
- . La marginalidad social provocaba estados de insalubridad y desnutrición tanto en niños como en adultos.
- . Mujeres marginadas de educación y trabajo, limitadas en sus posibilidades de realización, sin organización y capacitación para el trabajo, y con tiempos reducidos por la necesidad del cuidado y atención de los hijos.
- . Los problemas culturales y económicos con los que se enfrentan los marginados sociales provocan un bajo nivel de integración social y familiar, repercutiendo en la formación psicológica y social de los individuos.

2.1.4. Metodología.

En este documento en que se presentó la Investigación Diagnóstica o exploratoria, se especificaron distintas fases, algunas secuenciales y otras simultáneas para el trabajo con el grupo de beneficiarios:

- . Conocimiento de la realidad social
- . Planeación democrática
- . Ejecución de acciones
- . Evaluación permanente

Todas las fases articuladas entre sí teniendo como núcleo la consideración de la realidad social.

El primer acercamiento para el conocimiento de la realidad social que se dió a través de la Investigación Diagnóstica, se describe a

continuación:

Observación sensible y documental.

Se realizó a partir de visitas a zonas afectadas, entrevistas a los grupos organizados existentes, recopilación de materiales documentales para la identificación de los casos y las formas de trabajo de las instancias avocadas a prestar ayuda, recopilación de las listas de personas susceptibles de ser investigadas.

Así mismo se realizó la difusión del programa Cruz Roja y sus alcances a los diferentes grupos y se seleccionó el personal de campo para la realización de la investigación.

En esta primera fase se logró recoger información oficial del Gobierno del Estado acerca de los alcances del desastre y de los programas iniciados para atención a damnificados. Se visitaron los albergues que operaban en ese momento, lo mismo que casas de damnificados y se iniciaron contactos con los grupos y asociaciones políticas y religiosas que se encontraban trabajando para la reconstrucción.

De entre las listas recabadas se identificaron 642 casos que resultaron dañados en su vivienda de manera parcial o total, clasificados como sin recursos y con vivienda rentada o prestada. Se facilitaron otras listas por la Comisión de Reconstrucción y asociaciones civiles y religiosas, con las cuales se completaron 644 casos más.

2.1.5. Planeación de la investigación.

Se consideraron los siguientes pasos:

- . Definición de los lineamientos de selección
- . Análisis de los documentos
- . Depuración y agrupamiento de las listas
- . Zonificación de la ciudad ubicando las calles más afectadas
- . Definición de métodos y técnicas
- . Diseño de los instrumentos
 - Solicitud de vivienda
 - Entrevista estructurada
 - Formatos para la concentración de los datos
 - Tabla de codificaciones para la selección objetiva
 - Guía para la entrevista
- . Preparación del curso de capacitación para el personal de campo
- . Cronograma de actividades

Descripción de las técnicas empleadas.

Se emplearon bibliográficas y documentales generales principalmente en la elaboración de los aspectos teóricos de la investigación, así como los antecedentes y la entrevista estructurada, realizada en el domicilio del solicitante, en el levantamiento de la encuesta que conlleva la observación sensible.

Trabajo de campo:

Se realizó la investigación de campo siguiendo los siguientes pasos:

- Capacitación del personal
- Organización por zonas
- Ejecución de entrevistas
- Revisión de entrevistas
- Verificación de datos
- Selección de las familias entrevistadas según el tipo de programa
- Integración de expedientes
- Vaciado de datos

2.1.6. Análisis cuantitativo de la investigación diagnóstica.

Se presentan en este trabajo sólo los datos de los casos canalizados al Programa de Fraccionamiento, y no los referidos a reconstrucción, programa de ancianos y los que quedaron fuera de programa, dado que representan el grupo sobre el cual se diseñó y ejecutó el proyecto de Organización Social.

El orden de presentación de los cuadros corresponde al orden de la encuesta, registrándose los datos relativos al número de casos para cada clasificación y el porcentaje que dicho número representa dentro de la misma columna.

Se consideraron 487 casos para el programa de Fraccionamiento, siendo un 75% del total de casos investigados.

Tabla 1. CONCENTRACION DE DATOS PERFIL DEL DAMNIFICADO

A.DATOS GENERALES

	No. de casos	%
1. Cambio domicilio	195	40
No cambio "	292	60
2. Vivienda propia *	7	1
" rentada	339	70
" prestada	141	29
* Afectados por el "abra" (terreno fracturado por el sismo)		
3. Daño total	216	44
" parcial	151	31
" leve	111	23
Sin daño	9	2
4. Documentos entregados a:		
Gobierno	190	39
Otros	39	8
No entregados	258	53
5. Origen del damnificado:		
Ciudad Guzmán	290	59
Jalisco	136	28
Otros estados	61	13
6. Residencia en Ciudad:		
Desde nacimiento	307	63
Entre 11 y 19 años	86	18
Entre 4 y 10 años	34	7
Entre 1 y 3 años	60	12

B. DATOS SOCIOECONOMICOS

7. Número de miembros	2 579
Promedio por familia	5
8. Promedio Ingreso Jefe de familia	43, 880.
Cónyuge (que trabaja)	4, 305.
Promedio Ingreso total	53, 276.
Promedio V.S.M.R.	0.94
Promedio IPCPD	388.
Promedio egresos	43, 233.
Promedio remanencia	10, 236.
Promedio créditos	10, 048.
Porcentaje de cónyuges que trabajan	18%

9. Ocupación:	No. de casos	%
Construcción	74	15
Empleados	161	33
Campo	44	9
Educación	6	1
Comercio Ambulante	48	10
Comercio Establecido	0	0
Servicio Doméstico	56	11
Ayuda familiar o vecinal	8	2
Oficios varios	73	15
Pensionados	4	1
Profesionistas	2	1
Datos no proporcionados	11	2
10. Edades:		
0 -5 años	463	18
6-13 años	668	25
14-21 años	481	19
22-40 años	692	27
Más de 40	275	11
11. Escolaridad Jefe de familia:		
Analfabeta	74	15
Primaria incompleta	210	43
Primaria terminada	151	31
Secundaria	8	2
Preparatoria o vocacional	36	7
Estudios Superiores	8	2

C. SITUACION DE RESIDENCIA

12. Habita su vivienda	253	52
Dispersión familiar en diferentes alojamientos	5	1
Albergue	47	10
Con familiares o amigos	145	30
Otros	37	7
13. Tipo de vivienda:		
Departamento	11	2
Jacal	94	19
Cuarto	104	34
Vecindad	34	7
Casa sola	184	38
14. Piezas de la vivienda		
Piezas casa antes sismo	1319	100
Piezas casa después "	695	53
Cuartos por demoler	130	10
Cuartos sin derrumbe	494	37
15. Cocina interna	350	72
Cocina externa	137	28
16. Baño interno	216	45
Baño externo	172	35
Baño colectivo	54	11
Sin baño	45	9
17. Piso tierra	186	38
Piso concreto	207	43
Piso piedra	4	1
Piso madera	0	0
Piso otros	90	18
18. Muros adobe	278	57
Muros lámina cartón	34	7
" " asbesto	7	1
" " metal	2	1
" mampostería	3	1
" tabicón	9	1
" tabique	28	6
" block	5	1
" madera	14	3
" otros	107	22

19. Techo lámina cartón	85	17
" " asbesto	58	12
" " metal	18	4
" loza	12	2
" bóveda	78	16
" teja	203	42
" tejamal	18	4
" otros	15	3
20. Luz sí	438	90
Luz no	49	10
21. Drenaje entubado	386	79
" fosa	25	5
" letrina	11	2
" cielo abierto	65	14
22. Agua :		
Toma domiciliaria	348	71
Toma fuera	114	23
Agua pipa	5	1
Agua otros (pozo)	20	5
23. Transporte:		
Bicicleta	135	28
Motocicleta	6	1
Automóvil	14	3
Nada	332	68
24. Bienes muebles:		
Automóvil	14	1
Televisión	254	24
Refrigerador	101	10
Estufa	361	34
Tocadiscos	84	8
Otros	250	23
Nada	0	0
25. Animales:		
Puercos	70	14
Aves	59	12
Nada	358	74

D. AYUDA RECIBIDA COMO DAMINIFICADOS

26. Alimentos gobierno	127	26
Alimentos iglesia	73	15
Alimentos familia-amigos	29	6
Asociación	35	7
No ayuda	223	46
27. Ropa gobierno	65	13
" Iglesia	73	15
" Familia-amigos	15	3
" Asociación	31	7
No ayuda	348	71
28. Ayuda en hospedaje		
Gobierno	42	9
Iglesia	11	2
Familia-amigos	16	3
Asociación	11	2
No ayuda	407	84
29. Ayuda en materiales		
Gobierno	0	0
Iglesia	4	1
Familia-amigos	0	0
Asociación	0	0
No ayuda	483	99
30. Ayuda en créditos		
Gobierno	2	1
Iglesia	0	0
Familia-amigos	1	1
Asociación	0	0
No ayuda	484	98

E. ACTITUDES SOCIALES

31. Pertenencia a organizaciones		
Política	21	4
Religiosa	32	7
Social	8	2
No organización	426	87
32. Disposición para trabajo comunal		
Sí	407	84
No	80	16
33. Posibilidad para trabajar en Fraccionamiento		
Sí	104	21
No	383	79
34. Cuotas ofrecidas		
Promedio de pago para vivienda al mes		8, 915.00

Los beneficiarios del proyecto puede considerarse que cubrieron este perfil, aunque algunos de los rasgos socioeconómicos que elevan el promedio de ingresos, o el tipo de bienes muebles, pertenecen a familias que no quedaron finalmente entre las trescientos sesenta y nueve beneficiadas. Sin embargo, la planeación general de las acciones y estrategias se hizo tomando en cuenta lo interpretado en esta investigación diagnóstica.

2.1.7. Conclusiones de la investigación diagnóstica.

De lo datos más relevantes que arrojaron los resultados, se tiene que se trata de una población con arraigo en el lugar, ya que el 63% vive hace más de 20 años en la ciudad; es una población joven, el 62% es menor de 21 años, lo que nos permitió confiar en el desarrollo posterior, así como ofrecer razones para trabajar en actividades que abarquen a esta población, sin dejar de involucrar a los ancianos, adultos y niños, tanto hombres como mujeres.

El promedio de miembros por familia es de 5 integrantes, lo que permitió inferir que estas familias se encuentran en un proceso de formación y crecimiento.

El nivel de vida es de subsistencia, el promedio del ingreso mensual de jefe de familia es de 43, 880.00, cantidad que no llegaba al salario mínimo regional de finales de 1985, y al

considerar que son familias en formación, la responsabilidad económica recae directamente en el jefe de familia, lo que da un ingreso per cápita por día de 388.00.

En este medio, las mujeres de la región no reciben capacitación ni oportunidades laborales más allá del trabajo doméstico. Estas mujeres trabajan desafiando costumbres, y representan un 18%

Es preciso aclarar, que en este porcentaje se considera a las que tienen pareja; sin embargo existen mujeres que están desempeñando el rol del jefe de familia, registrándose en las observaciones contenidas en las entrevistas cuatro condiciones por las que esta situación se da:

- . El marido es alcohólico y no aporta económicamente a la familia
- . El marido no aporta porque no trabaja o por desidia
- . El marido está enfermo
- . Mujeres abandonadas y madres solteras

La población se considera marginal, en tanto las ocupaciones no están dentro del rubro de mano de obra calificada, un 82% de la mano de obra es no calificada; correlacionando esto con el punto de escolaridad del jefe de familia, que es de un 58% con Primaria incompleta y entre los cuales el 15% son analfabetas, se tienen indicios de la vital importancia de las acciones dirigidas a la capacitación en agroindustria, talleres y oficios.

Al ser damnificados por el sismo, los daños en la vivienda vinieron a agravar la ya de por sí precaria situación. El 98% sufrieron daños y el 40% tuvo que trasladarse a otro lugar donde vivir; también se observa que el 98% de esta población, por sus características socioeconómicas, no habían podido adquirir bienes inmuebles, teniendo que rentar u hospedarse con familiares y amigos.

Los datos habitacionales corroboran también la situación de marginalidad y subsistencia: un 60% habita en jacal, cuarto o vecindad, el 28% no cuenta con cocina integrada a la vivienda, el 55% no tienen baño dentro de la casa, el 38% tiene piso de tierra, el 17% techos de lámina de cartón y el 57% muros de adobe. Sin embargo, resulta paradójico, que en cuanto a infraestructura, se tiene un porcentaje alto de los servicios indispensables, aunque esto no dice mucho de la calidad de vida de la familia en tanto son lugares prestados, rentados o en donde viven de "arrimados".

En lo referente a muebles para el hogar, se observa que poseen muy pocos, siendo los más frecuentes la estufa, con un 34%, y un 24% tiene televisión.

Existe un 26% de propietarios de animales no domésticos (puercos y aves), que ante la necesidad imperiosa de vivienda y mejores condiciones de vida, estn dispuestos a deshacerse de ellos, sin dejar de considerar que estos animales representan una alternativa

en la alimentación.²

En un 84% se manifestaron dispuestos a dedicar tiempo y trabajo en beneficio de la comunidad, el 16% dijeron no poderlo hacer por impedimentos físicos, edad, o por exigencias de su trabajo. Referente al trabajo remunerado en el Fraccionamiento, el 21% estuvieron dispuestos a hacerlo, ya sea porque se encontraban desempleados o por estar dispuestos a dejar la actividad que realizaban en el momento.

La mayoría no pertenecen a ninguna clase de organización política, religiosa o social, y por ello no recibieron ningún tipo de apoyo, salvo en los primeros días después de la tragedia. Estos datos permitieron obtener un perfil básico del beneficiario para iniciar un trabajo de integración y organización social, paralelamente a la construcción de las casas, dentro del cual habría que profundizar en aspectos de salud, educación y empleo, cuyas posibles soluciones las daría la misma población en su proceso de organización y autogestión.

Lo que fue más claro en el diagnóstico fue el enorme deseo de vivienda que tenía la gente, que además de haber sufrido los efectos del sismo, veían muy alejada la posibilidad de obtenerla aún antes del terremoto; ésto fue considerado como un signo positivo para la realización del trabajo social ante tan alta motivación de la población.

La no pertenecía a organización alguna, se interpretó en dos sentidos, por un lado como libertad por parte del equipo de área social del proyecto, de iniciarlos en un trabajo de organización democrática y por el otro, la necesidad de considerar que este proceso sería más lento y difícil por la falta de experiencia de la población.

2.1.8. Objetivos del programa de integración y desarrollo social del Fraccionamiento Cruz Roja.

General: Impulsar un proceso que fomente la participación activa de los beneficiarios para la superación conjunta de la calidad de vida, tanto para el buen uso de su vivienda, como en los aspectos de salud, educación y trabajo; proceso que se genere junto a los mismos habitantes de modo que sean sujetos y no objetos de su propio desarrollo.

²Un requisito que fue explicado a las familias era la necesidad de mantener las viviendas sin animales de crianza por cuestiones de salubridad e higiene dado el tamaño de las viviendas y el poco espacio para el patio trasero, que además presenta colindancia con otras viviendas.

Particulares:

- Detectar por aproximaciones sucesivas la problemática social, y sus posibles soluciones a través de la reflexión sobre su misma práctica.
- Conocer a las familias beneficiadas en sus inquietudes, recursos humanos y materiales, sus aspiraciones, que sean la base para programas posteriores.
- Establecer un sistema de participación activa y reflexiva entre los mismos habitantes, que fomente la solidaridad humana como estilo de vida.
- Descubrir la potencialidad de recursos humanos existentes promoviendo la capacitación compartida en los aspectos de salud, trabajo, educación, etcétera.

2.1.9. Propuestas metodológicas.

Las propuestas metodológicas para el Programa de Fraccionamiento, se fundamentaron en la interpretación de los datos recabados en la Investigación diagnóstica, tomando como base las conclusiones resumidas en el siguiente supuesto: la obtención de una vivienda nueva implica no únicamente el mejoramiento del funcionamiento del sistema familiar al encontrar mayor espacio y calidad en la casa, mejores servicios y una motivación a la superación ante la adquisición de un bien deseado, sino también una serie de problemas de adaptación al lugar e integración con una comunidad hasta el momento desconocida, tomando en cuenta que hablamos de personas con una experiencia en organización social nula, que como se ha dicho antes, puede ser una ventaja, para conformar una organización de tipo democrático.

Se partió entonces de la concepción de familias que habrían de conocerse, adaptarse a una nueva situación habitacional, que se esperaba llegaran a conformar una comunidad integrada, capaz de mantener aquello que obtuvieron y mejorarlo de continuo en la medida en que el nivel de vida se elevara.

El aprovechamiento de esta motivación al cambio, que la necesidad de vivienda provocó en sujetos cuyas expectativas pudieran haber estado estáticas o inclusive con una proyección negativa dada la grave situación provocada por la catástrofe, se consideró como factor desencadenante del proceso de mejoramiento permanente e integral de las familias y la comunidad, siendo la base del impulso en este caso el Programa, propiciando un cambio más significativo y acelerado en la concepción y modo de vida como grupo.

La intención de dotar de vivienda a familias damnificadas, tomando en consideración la potencialidad que un grupo en formación posee para superarse, y lograr una integración comunal que beneficiara a

las familias al interior de ellas mismas y por consiguiente a los individuos que las conforman, por las nuevas posibilidades que el cambio les motivara en todas sus áreas de desarrollo, y a la colectividad, por esa suma de esfuerzos individuales, fue el punto de partida de lo que se sugirió como programa de trabajo y que continuación se explica:

Se enmarcaron los pasos a seguir en cuanto a la atención comunitaria, en una metodología participativa, en la cual, el objetivo principal fuera el propiciar el que la comunidad se organizara y fuera autogestora; autogestión entendida como la capacidad de aprovechar al máximo las instalaciones de las que se fueron provistos, en la creación de una conciencia de responsabilidad ante las necesidades colectivas, y de trabajo continuo para cubrir las. Tenemos como ejemplos de estas responsabilidades: el Centro de Desarrollo Comunitario, la Casa-hogar para ancianos, la Estancia Infantil, áreas deportivas, y la gestión ante diversas dependencias para llevar al Fraccionamiento servicios educativos, de salud, etcétera, así como el mantenimiento del mismo Fraccionamiento, ubicándose como grupo para la detección de otras carencias en la lucha por resolverlas. Algunos problemas que se identificaron en la fase diagnóstica punto de atención en este sentido, fueron el alcoholismo, la drogadicción, el abandono familiar, la deserción escolar, el analfabetismo y la falta de capacitación para el trabajo.

Las premisas básicas sobre las cuales se planteo el programa de trabajo fueron:

. En la metodología no se contemplan etapas secuenciales, sino más bien interrelacionadas que se dan según la comunidad las cubre y evalúa.

. El proceso puede describirse como una espiral en la que el centro es el punto de partida y conforme se van dando las etapas, aún cuando la evaluación de las mismas marque el retomar aspectos del trabajo inicial, nunca el proceso de integración y trabajo comunitario, aunque aparentemente retroceda o se detenga por diversos factores, vuelve a ser el del principio, en la medida en que el impulso sea realmente efectivo y propicie esa autogestión o autodeterminación a la que se desea llegar.

2.1.1.0. Fases del proyecto para el trabajo comunitario.

- 1a. Revisión de casos canalizados al Programa de Fraccionamiento Promoción, preselección de casos y realización de juntas informativas.
Selección de beneficiarios.
- 2a. Generación del proceso impulsor:
 - a) Conocimiento sensible

Primer acercamiento de beneficiarios y promotores hacia Fraccionamiento, lo que se concibió como integración social. La asimilación de los objetivos del proyecto y sus alcances, así como el conocimiento intergrupales, sería producto de las actividades sociales que llevarán a una integración real.

Detección de intereses:

Una de las estrategias contempladas para el logro de la integración, fue el trabajo dinámico y constante con los grupos, para la detección de intereses o problemáticas comunes, relacionada o no esa problemática con la habitacional, motivo de su inserción al programa.

La detección de intereses, debía llevar a la planeación de actividades, que aunque se señalaron como sugerencias en esta investigación, se mantendrían flexibles ante lo que democráticamente se fuera planteando. Para llegar a esta planeación, se haría trabajo por grupos (integrados por familias) y paralelamente por sectores (niños, jóvenes, adultos mujeres, adultos hombres y ancianos) con diversas dinámicas que dieran apertura a la participación, a la confianza para exponer opiniones y necesidades, disposición para la realización de acciones, propiciaran la comunicación tomando como punto de partida los intereses y necesidades así como las propuestas que se dieran para marcar rutas a seguir.

b) Planeación Democrática

Se refiere al planteamiento concreto de actividades y la organización para su ejecución. Se desglosó a través de subprogramas:

Trabajo por sectores:

Niños:

Actividades recreativas: juegos organizados que promovieran la integración de quienes fueran a ser vecinos, de manera que a través de actividades que los divirtieran, pudieran llegar a concebirse como grupo y adquirieran disposición para realizar actividades de otro tipo.

Actividades didácticas: enlazadas a las recreativas, se organizarían actividades en torno al mejoramiento del trabajo escolar, la higiene, la cooperación en el trabajo familiar, el ahorro, etcétera.

Actividades artísticas: considerando que el arte ofrece un sin fin de posibilidades para la integración grupal y el desarrollo de las potencialidades humanas, se organizarían grupos de canto, danza, dibujo, actuación, como formas atractivas para canalizar habilidades y estimular el trabajo grupal al tiempo que se propiciara el interés familiar para desarrollar estas actividades, lográndose así el cumplimiento de este objetivo esencial de unificación familiar, y descubrimiento de nuevas expectativas personales y grupales, revalorizar

tradiciones, costumbres y valores, mejorando a la vez la estimación de sí mismos.

Actividades deportivas: se propuso la formación de equipos en diversas ramas del deporte para impulsar el mejoramiento de la salud a través del ejercicio, al tiempo que se abriera una alternativa sana de este sector y el de adolescentes y adultos.

Jóvenes:

Actividades como las planteadas para el sector infantil, con el tratamiento acorde a su edad, para llevar a la integración de grupos y al surgimiento de líderes positivos que colaboren en campañas que beneficien a otros sectores.

Se propuso también impulsar el proseguir estudios interrumpidos, la capacitación laboral, orientación vocacional, como otros puntos importantes en este sector. El Fraccionamiento, planificado para familias en formación, tiene una población juvenil que puede representar la base para el funcionamiento futuro de todo aquello que se logre en cuanto a la organización social.

Adultos:

Mujeres: se consideró necesario capacitar a la mujer y trabajar con ella no sólo en talleres que favorezcan su desempeño en el hogar: salud, higiene, nutrición, primeros auxilios, corte y confección, etc. sino también en dinámicas que motivaran a la superación personal: alfabetización, educación básica, media y superior en el sistema de enseñanza abierta, o bien en especializaciones en áreas de preferencia: artesanías, alimentos, actividades artísticas, educación para la familia, atención a infantes, comercio, etc.

Tomando en cuenta que algunas mujeres fungen como jefes de familia, el apoyo que pueden encontrar en grupos de estudio y de trabajo, puede significar un gran paso en la integración familiar y comunitaria.

La promoción e incentivación para participar en las jornadas comunales y el adecuado manejo de las dinámicas que favorecieran la comunicación, se consideraron factores esenciales para el trabajo con este sector.

Hombres:

Fuentes de motivación: preocupación por el mejoramiento económico a través de la capacitación, la orientación respecto a problemas laborales, el tratamiento del alcoholismo (posible condición indispensable para entrar al Programa es el acceder a participar en el tratamiento contra esta enfermedad), así como la calización de los interesados al Centro de Capacitación en donde puedan obtener conocimientos para mejoras posteriores a su nueva vivienda, según se vayan presentando las necesidades.

El impulso para elevar los niveles de escolaridad se dará también en ese sector, para lo cual se podrán integrar grupos intersectoriales según niveles educativos. Se señaló como de suma importancia para adultos hombres y mujeres el tratamiento del aspecto: planificación familiar.

La detección de personas capaces de organizar y tomar decisiones sobre su nuevo lugar de habitación, se planteó como un objetivo a lograrse con la participación incentivada en todos los sectores.

Para todos los sectores se consideraron las actividades recreativas, artísticas y deportivas.

Ancianos:

Se propuso un programa específico para la atención de ancianos que vivían solo, pero éstos, y aquellos integrados a familias, representan un sector fundamental de atención puesto que el arraigo a la ciudad se manifiesta en ellos con mayor fuerza. Los ancianos aportan valiosa información sobre costumbres, valores, historia, que tanto para promotores como para los beneficiarios puede representar un elemento que unifique y sensibilice para un trabajo comunal con raíces, con identidad. El tomar en cuenta los intereses de los ancianos, sean laborales, económicos, educativos o religiosos, es fundamental para hacerlos participar en forma dinámica en la integración comunal, hacerlos sentirse útiles aprovechando sus conocimientos y habilidades para la capacitación colectiva.

3a. Participación activa en la planificación de acciones.

Si bien se planteó el trabajo por sectores, paralelamente se daría el de tipo grupal, que de acuerdo a la disposición de los beneficiarios se daría con una periodicidad específica.

Este trabajo estaría referido al conocimiento paulatino entre familias, y seguimiento del trabajo de construcción, de modo que se fuera dando un sentimiento de pertenencia que los motivara para la máxima integración y la realización de labores complementarias a las de construcción en las Jornadas Comunitarias: pintado, sembrado de áreas verdes, limpieza de construcciones, huertos familiares, empedrado de calles, construcción de escuelas, elaboración de enseres para la vivienda, pensando en la distribución del espacio, tomando en cuenta que la vivienda sin ser pequeña, para algunas familias podría no resultar cómoda por su distribución, de ahí la gran importancia de la fabricación de muebles que tengan diversos usos y ahorren espacio, evitando el hacinamiento y la promiscuidad, por ejemplo la estancia puede ser dormitorio de noche, a la vez que

se tengan muebles que sean almacenes de objetos además de su uso común. Se trataría de favorecer la creatividad y el ingenio para la construcción de muebles prácticos y sencillos con material de la región. Otras de las labores complementarias serían la fabricación de blocks, juegos infantiles, el acarreo de materia, lo cual se daría sobre la base de un trabajo coordinado con el área técnica de construcción, de acuerdo con los requerimientos que se fueran presentando.

Se principiaría con el agrupamiento de familias con características similares: económicas, de escolaridad, número y edades de los miembros, de modo que pueda darse una comunicación más abierta ante esta similitud de situaciones, para proceder paulatinamente a la organización de reuniones intergrupales e interfamiliares para abordar finalmente el que se pudieran conocer de alguna manera todas las familias beneficiadas.

Por ser este tipo de trabajo paralelo al trabajo por sectores, podríamos observar que el impulso a la organización social tendría diversas fuentes que pudieran hacer posible el arribo a la integración comunitaria.

La organización de eventos que cada sector presenta a los demás sectores, puede impulsar, tanto el que la familia se interese en las actividades de uno o varios de sus miembros, como el que los grupos/sector, se motiven para presentar actividades similares o diferentes, pero que de alguna manera dinamicen el proceso de organización social.

Uno de los propósitos fundamentales del trabajo bajo ambas perspectivas, fue el de propiciar que surgieran al interior de los grupos o intergrupalmente, los sujetos que pudieran apoyar las actividades de aprendizaje sobre las áreas que manejaran, para aquellas personas que lo requirieran o lo desearan como capacitación, fomentando el que poco a poco la comunidad sintiera la reciprocidad de servicios, lo cual es el principio elemental para organizar el mantenimiento, mejoramiento y superación individual, familiar y comunal, ya de manera autogestionada.

Al haberse integrado la comunidad, se haría posible la elección de comités para la atención de las necesidades que se presentarían en el Fraccionamiento: administración, normatividad, limpieza, atención del Centro Comunitario, al Programa de Ancianos y Estancia Infantil, de gestoría ante diversas dependencias como DIF, SEDUE, SEP, SSA, por ejemplo, para la ampliación de los servicios con que cuenta el lugar.

4a. Evaluación permanente

El proceso de evaluación se plantea desde el inicio como inherente al trabajo de organización sectorial, grupal o en las jornadas comunales, dado que en todas las actividades se plantea la cobertura de objetivos concretos y se identifican momentos para el trabajo evaluativo.

Gran parte del trabajo con sectores y grupos tendría lugar en los

terrenos del Fraccionamiento para ir formando la conciencia de pertenencia y arraigo, lo cual es factible de ser evaluado por beneficiarios y promotores, tomando como indicadores la asistencia, el esfuerzo, la motivación e interés en cada evento y el enlace, con aquellos hábitos que se deseaba formar para el correcto uso de la vivienda y la convivencia cordial y solidaria.

De acuerdo a los resultados que se fueran obteniendo, la planeación sería rectificadada o enriquecida, lo cual implicaría que en cualquier fase se pudieran dar estas modificaciones que llevaran de manera más eficaz al logro de los objetivos.

Al llegar a lo que se contempló como fase final: organización de comités sobre votación democrática y conciente para el mantenimiento y óptimo aprovechamiento de las instalaciones del Fraccionamiento, y responsabilidades para la continuación con el trabajo de mejoramiento familiar y colectivo de manera integral, la evaluación de la totalidad del proceso, debería llevar a la nueva detección de necesidades e intereses, para iniciar un proceso que cubriera las fases citadas pero que sería ya

AUTOGESTIONADO

El diagrama que a continuación se presenta, puede mostrar más claramente la integralidad del trabajo de Organización Social, su paralelismo y continuidad, las fases contempladas y la reciprocidad que presentan como fuerzas para la integración familiar y comunal, respecto a la nueva vivienda y todas las implicaciones motivacionales desde el punto de vista psicosocial, que la acompañan, para el mejoramiento en todos los sentidos de los participantes en el Programa.

Diagrama 1 Etapas y elementos del proceso impulsor.

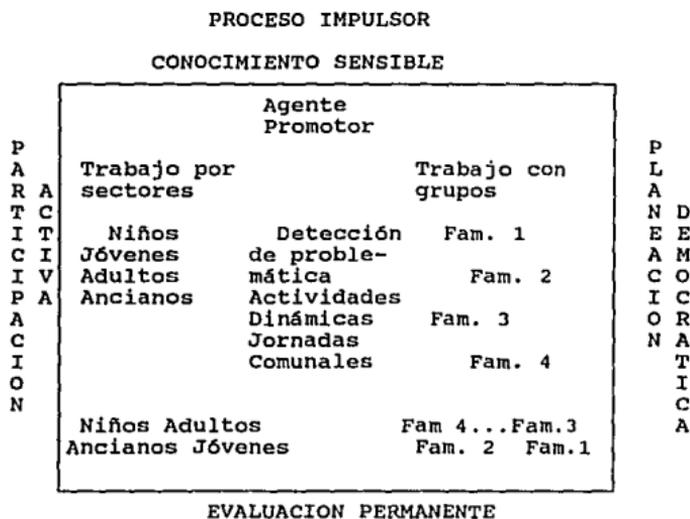
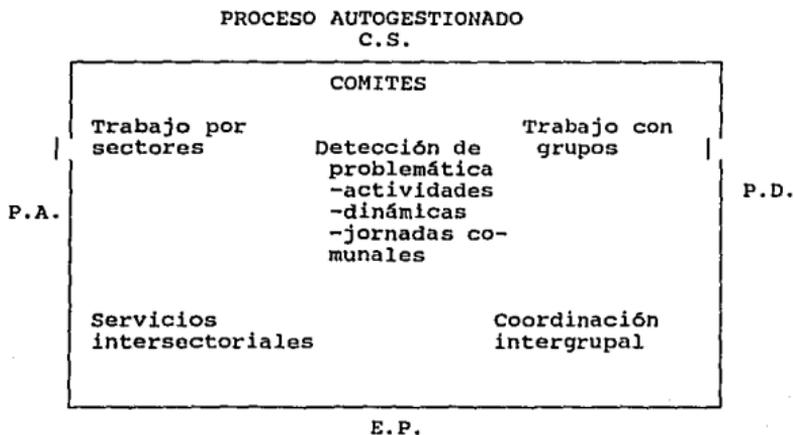


Diagrama 2. Etapas y elementos del proceso autogestionado.



2.2. EL PROCESO

En este trabajo, con carácter evaluativo, interesa diferenciar el proyecto del proceso. En el tercer capítulo, se propondrá la estrategia metodológica para el análisis de las contradicciones entre el discurso del proyecto, y sus formas de concreción en el proceso. Es por ello que se describe a continuación de manera sintética, este proceso, para lo cual se han seleccionado situaciones y momentos relevantes y pertinentes para la evaluación. Para la descripción del proceso se han tomado como fuentes documentales los informes presentados por el equipo de organización social, así como documentos evaluativos y ponencias que fueron presentadas en eventos nacionales e internacionales entre 1986 y 1988.

Al comenzar la redacción de este apartado sobre el PROCESO, me topo ante la dificultad que implica el intentar recuperar las acciones, actitudes, formas de relación, valoraciones, etcétera, elementos todos que son atribuidos a sujetos concretos, a diferencia del apartado anterior en que lo puesto en papel hace referencia a suposiciones, datos concentrados de observaciones que aún aparecen despersonalizadas, es decir, atribuidas a sujetos abstractos, tanto los investigadores como los investigados, aparecen relacionados en un modelo, y la parte diagnóstica, aunque aproximación a la realidad concreta, no deja de estar sintetizada en un concentrado de información invariable, es decir, se registró, y sirvió de base para la planeación y ejecución, pero no sufrió movimiento alguno. El proceso en cambio, no se ha acabado, y las trayectorias de las situaciones aunque puedan delimitarse temporalmente, siempre podrían analizarse desde otra perspectiva si se tomara en consideración un nuevo suceso.

Es por ello que antes de presentar una configuración del proceso, explícito a continuación algunas consideraciones metodológicas sobre la forma de acercamiento a esta recuperación de carácter histórico-estructural.

1a. La observación y registro de los sucesos fueron acciones hechas por quien sustenta este trabajo evaluativo, de ahí que aparezcan elementos ya interpretados en los propios informes.

2a. No se cuenta con un registro de observaciones del proceso hecho por los beneficiarios, que pudiera dar cuenta de otras formas de interpretación del mismo proceso.

3a. Es por ello que con base en entrevistas a posteriori se ha logrado recuperar algunos elementos de significación de las acciones y de los momentos vividos en la relación organizadores-organizados.

4a. En este apartado se aludirá a las situaciones eje, es decir las grandes acciones que fueron marcadas desde el proyecto y que se realizaron como tales, los sujetos que participaron, la secuencia en

que se dieron, enfatizando los elementos que modificaron el plan, es decir, que marcaron rutas distintas para lo proyectado y lo realizado

5a. Para organizar la presentación se han tomado dos criterios básicos, la cronología de los sucesos y la dimensión enfática sobre la que las acciones se desarrollaron.

Antes de describir las fases del proceso, es decir la dimensión temporal del mismo, considero importante hacer algunas observaciones sobre su dimensión espacial o estructural, es decir, una descripción de los componentes principales en términos de instancias, sujetos y relaciones actuantes a lo largo de las distintas fases. Esta descripción se puede esquematizar de la siguiente manera:

**Diagrama 3. Instancias de organización social comunidad
Fraccionamiento Cruz Roja de Cd. Guzmán.**

INSTANCIAS EXTERNAS AGENTES MEDIADORES INSTANCIAS INTERNAS

Instancias influyentes desde el exterior:

Gobierno municipal
Iglesia
Organizaciones populares de damnificados

Instancia mediacional:
Equipo de Area Social

Instancias de organización interna:

COMITE TECNICO DEL FIDEICOMISO

MESA DIRECTIVA

CONSEJO DE VECINOS

COMITES: SALUD, VIGILANCIA, EDUCACION

INSTANCIAS OBJETO DE GESTION:

Gobierno estatal

Gobierno municipal

Instituto Mexicano del Seguro Social

DIF

INEA

FORMAS DE RELACION POLITICO -SOCIAL:

Gobierno Municipal

Area Social

Consejo Técnico

Mesa Directiva

Vecinos-----Jefe de Manzana-----Consejo de vecinos

ELEMENTOS NORMATIVOS SOCIO-ECONOMICOS:

Reglamento interno

Fideicomiso

Las formas de relación fueron establecidas a través de la aceptación del reglamento y sus disposiciones en torno a las figuras de organización y el flujo de información y gestiones entre las instancias. Un elemento fundamental en torno al cual giró el proceso de organización comunitario fue la constitución del Fideicomiso. Concebido como fondo revolvente para la atención de necesidades de la comunidad, partió de un principio de mínima retribución por parte de los beneficiarios sobre el bien conseguido. A partir de las características socioeconómicas de las familias, y estableciendo un monto simbólico equivalente al 10% del costo real de la vivienda otorgada, se establecieron cuotas mensuales que deberían captarse en este Fideicomiso, cuyo manejo estaría encargado a un Comité Técnico.

Este Consejo Técnico se conformó con: el presidente de la Cruz Roja local, un participante del gobierno municipal, un participante de reconocido prestigio y calidad moral externo al Fraccionamiento pero elegido por la Asamblea y la Mesa directiva del Consejo de Vecinos. De esta manera se suponía que la decisión sobre el manejo de los fondos descansaría fundamentalmente en los vecinos, aunque

con la asesoría y vigilancia de elementos externos que coadyuvarían a su buen funcionamiento.

2.2.1. 1a. Fase. PREPARATORIA Y DE INTEGRACION DE FUTUROS BENEFICIARIOS

DIMENSION ENFATICA: SOCIAL- INTEGRATIVA
EDUCATIVA: INFORMATIVA GENERAL
DE PARTICIPACION

LAS ACCIONES DE INTEGRACION

(a) Información y organización preliminar.

Inicia esta fase en febrero de 1986.

Como se indicó en el apartado sobre el proyecto, el diagnóstico se llevó a cabo a través de numerosas entrevistas en toda la ciudad. Del análisis de los puntajes obtenidos en cada estudio aplicado, se obtuvo un listado de familias susceptibles de ser beneficiarias y se inició el trabajo de convocatoria a reuniones informativas. Para ello, se pensó en comprometer a un primer grupo denominado: Red de solidaridad, con el fin de agilizar el trabajo de integración social, buscando desde el inicio la participación activa de los beneficiarios. Para ello se estudiaron casos que presentaban una actitud de solidaridad y disposición de apoyo al programa, a fin de que fueran ellos quienes citaran a los demás compañeros de lista, de modo que se iniciaron en la capacitación como promotores.

Esta red se conformó con 20 beneficiarios a los que se preparó para la tarea de promoción comunitaria.

Se desarrollaron juntas informativas con las familias consideradas con mayor posibilidad de obtención de la vivienda.

Para la definición de la lista de beneficiarios, se verificaron datos, se recopiló documentación probatoria y se cotejaron la información con otros grupos de apoyo a la vivienda.

De la primera lista definida de primeros beneficiarios, se procedió a organizar el trabajo de integración, dado que la participación en jornadas comunitarias sería también un punto central para la incorporación definitiva en el proyecto.

(b) Organización de Cuadrillas para la realización de Jornadas Comunitarias.

Se formaron 25 cuadrillas de trabajo y se distribuyeron horarios. Se capacitó a los coordinadores de cuadrillas, quienes fueron nombrados a partir de la observación del equipo de área social, de su participación en las juntas informativas.

En coordinación con el área técnica, constructores, se organizaron las tareas: limpieza de terreno, elaboración de tabique, apisonado, jardinería.

En cada jornada de trabajo participaron alrededor de 500 personas. Estas se realizaban en sábados y domingos, debiendo participar la familia entera, en la medida de lo posible.

Así mismo, al final de las jornadas se organizaban convivencias.

(c) Jornadas socioeducativas.

Se registraron 504 personas en jornadas clasificadas en cinco grandes áreas: salud, educación básica, artes, deportes y talleres productivos. Iniciaron los cursos de alfabetización, enseñanza abierta, nutrición, primeros auxilios, reuniones de Alcohólicos Anónimos, cursos de iniciación artística para niños y jóvenes, talleres de albañilería, fontanería y electricidad, así como corte y confección y tejido, Se organizaron actividades deportivas en el área de fut bol y basket bol.

Se transcribe a continuación la evaluación hecha por el equipo de área social en esta primera fase del trabajo.¹

"Se han logrado alcanzar las metas y actividades propuestas en esta etapa, incluso superado algunas de ellas, ya que el trabajo se ha desbordado a partir de la segunda quincena de junio, fecha en que se iniciaron las reuniones grupales, una vez que se tuvieron más claros los criterios para entregar las viviendas.

En cuanto a la metodología seguida se considera que se ha avanzado en la fase del conocimiento, ya que las familias han comprendido lo que el programa implica, se han conocido entre ellos, se han ido perfilando aquellas personas con actitud de servicio y características de liderazgo.

En cuanto al descubrimiento entre los mismos beneficiarios sobre sus habilidades y recursos, se han detectado una gama de habilidades y capacidades entre los beneficiarios que están dispuestos a enseñar a otros lo que saben hacer y que están siendo la base para la organización de actividades socio-culturales y deportivas, las cuales consolidarán más la actitud de solidaridad mutua entre los miembros del Fraccionamiento.

En relación a la participación activa de los beneficiarios, éstos se han involucrado en jornadas comunales, formación de redes y comisiones especiales de apoyo, encontrando en estas actividades participación decidida y activa en la mayoría.

Sin embargo, aún no se ha trabajado suficientemente la participación en la planeación de acciones, especialmente en la toma de decisiones, unicamente con los jefes de cuadrilla, se ha trabajado en forma democrática, decidiendo entre ellos las sanciones y el sistema de control de jornadas, el nombre de sus cuadrillas, el estilo de trabajo, etcétera.

Es en este ámbito de participación en la planeación, junto con los beneficiarios, donde se tendrá que reforzar el trabajo, así como en la evaluación del proceso, ya que en esta primera etapa por ser el inicio y porque las cargas de trabajo, así lo han exigido, no se ha podido trabajar más a fondo en la formación y adiestramiento de los beneficiarios para la planeación, la toma de decisiones, las técnicas de evaluación, las dinámicas grupales, etcétera."

Esta primera fase culmina con la entrega de las viviendas en noviembre de 1986.

2.2.2. 2a. Fase. LA ORGANIZACION VECINAL

DIMENSION ENFATICA: Política
Educativa: cultura de la participación.
Horizontalidad
Toma de decisiones democrática

Esta fase inicia con la organización de cuadrillas de trabajo, dado que este momento representa el primer acercamiento de los vecinos entre sí. Reconocimiento de los liderazgos, las afinidades, y las capacidades individuales y de grupo.

Si bien al principio los jefes de cuadrilla fueron elegidos desde la coordinación del área social, paulatinamente fueron asumidos dentro de los equipos, roles y funciones de liderazgo por otros miembros, o en todo caso, se ratificaron las primeras elecciones. De este modo la dinámica de los equipos llevó a una particular configuración del sentido de la autoridad.

El centro de la autoridad estuvo enfocado en estas fases iniciales en el equipo de Area Social, y en un plano secundario en los jefes de cuadrilla.

Una vez realizado el sorteo por el cual fueron asignadas las viviendas a las familias participantes en el proyecto, se pudieron conformar otro tipo de equipos, por manzanas, ya considerado como criterio fundamental de organización la proximidad vecinal. Así se conformó el Consejo de Vecinos.

Unos meses antes de la entrega de viviendas se eligieron de entre el Consejo de Vecinos, a los miembros de la Mesa Directiva para el primer año de funcionamiento del Fraccionamiento Cruz Roja.

Las previsiones normativas para este proceso de organización vecinal se dieron con la formulación de un Reglamento Interno, el Contrato de Donación Condicionada, y el Documento de creación del Fideicomiso Fraccionamiento Cruz Roja, relativos todos a la regulación de las relaciones vecinales, la recuperación de las cuotas mensuales en un fondo revolvente, y los compromisos adquiridos por los beneficiarios hacia la comunidad y respecto al mantenimiento del Fraccionamiento y sus propias viviendas.

Una vez conformada la Mesa Directiva, se procedió a trabajar en su capacitación y en la del Consejo de Vecinos en general, como promotores de desarrollo comunitario.

Este proceso tuvo una duración de 12 meses. Todo el período de trabajo del primero Consejo elegido y de la primera Mesa Directiva.

Una característica importante de la conformación de este primer consejo vecinal y mesa directiva lo fue el que la decisión se tomó por parte de la Asamblea tomando como valor prioritario la

formación de los miembros. Se eligieron a los elementos reconocidos por los vecinos como más educados: el único profesionista de la comunidad, un maestro, un nmbn trabajador administrativo, y una mujer y un hombre con estudios de nivel medio superior. Por supuesto la elección se dió ante sus demostradas capacidades de liderazgo, pero la correlación entre liderazgo y formación educativa fue muy evidente. Así mismo otra característica en común lo fue su posición socio-económica, dado que todos fueron beneficiarios de puntaje medio, lo cual significaba que sus necesidades socio-económicas calificadas de 0 100, estaban entre los 60 y los 70 puntos. Se trataba entonces de sujetos con una posición social y económica por encima de los demás beneficiarios, aún cuando su situación también ameritaba la atención del proyecto.

2.2.3. 3a. Fase: LA ADAPTACION, LA GESTION Y EL REPLANTEAMIENTO NORMATIVO.

DIMENSION ENFATICA: SOCIAL-CULTURAL

Relaciones reguladas entre vecinos
POLITICA
Las formas asumidas para la toma
de decisiones.

(Período 86-87)

Si bien la regulación de las relaciones vecinales recae fundamentalmente en la observación de la normatividad dispuesta conjuntamente entre el área social y los beneficiarios, es notoria la disponibilidad de todos los vecinos respecto a las reglas antes de habitar y durante los primeros meses. Regulaciones dirigidas principalmente desde una concepción de la vivienda y la propiedad manejada por la Cruz Roja como organismo internacional y por los diseñadores y constructores del proyecto arquitectónico. Desde esta concepción los valores preponderantes eran: la funcionalidad: higiene y comodidad, la estética, el máximo aprovechamiento de la obra por los más necesitados. Es así que se adoptaron normas tales como:

- Prohibición de usar la casa como negocio. No podía utilizarse la vivienda para realizar ninguna actividad comercial. Esta norma se dirigía fundamentalmente a evitar que se desviara el sentido de uso de casa-habitación como objetivo primordial de su otorgamiento.
- Prohibición de tener animales no domésticos y de corral tales como: gallinas, pollos, chivos, becerros, vacas, puercos... por lo impropio de las viviendas en cuanto a su espacio y su cercanía entre sí, y en aras de mantener un nivel máximo de higiene en el ambiente.
- Prohibición de consumir bebidas alcohólicas en la vía pública, como norma tendiente a respetar el espacio comunitario y en beneficio educativo de los menores.

Normas como éstas fueron plenamente aceptadas, y su cumplimiento descansó fundamentalmente en los coordinadores de manzana y el

Consejo de Vecinos. Durante el primer año de operación del Fraccionamiento fueron pocas las quejas de unos vecinos contra otros. La participación del Consejo de Vecinos respecto a la normatividad se dió sobre todo en torno a problemas de tipo familiar que provocaron escándalo en las manzanas.

No obstante, la comunidad conforme fue adaptándose al espacio y al tipo de relaciones vecinales reguladas, fueron surgiendo necesidades distintas que hicieron necesaria una evaluación del reglamento ante la insitencia en que algunas normas debían ser modificadas. De entre las mencionadas en párrafos anteriores las dos normas que provocaron reacción en la comunidad y fueron discutidas fueron la prohibición de tener animales y la de poder utilizar la casa como negocio. La segunda fue modificada y se optó por permitir el uso comercial siempre y cuando siguiera siendo la habitación el uso principal.

Uno de los momentos más interesantes de la participación comunitaria se dió en el taller de evaluación del Reglamento, que tuvo duración de tres días en un auditorio del municipio, y al cual asistieron la totalidad de los jefes de familia organizándose por manzanas para la discusión norma por norma.

La tarea prioritaria asumida por el Consejo de Vecinos fue la gestión de servicios tales como luz, agua, servicio de recolección de basura, y organización de las labores de mantenimiento a través de la continuidad de las jornadas comunitarias los fines de semana.

Sin duda la adaptación fue en un primer momento un problema fundamentalmente cultural, dado que los beneficiarios venían de distintos barrios en los que la regulación se daba casi exclusivamente en el rubro de limpieza de las calles y desde la autoridad municipal. No se tenía costumbre de asistencia a asambleas, ni de votar respecto a decisiones varias en torno a los servicios y a las formas de manejo del Fideicomiso.

Una característica fundamental de esta fase del proceso fue la de paulatino descentramiento del sentido de autoridad del equipo del área social hacia la Mesa Directiva y Consejo de vecinos.

Fundamentalmente la Mesa Directiva, fue ganando popularidad como instancia de atención de necesidades sumamente diversas: desde el alumbrado público, la reparación del empedrado, la dotación de agua, hasta quejas de maltrato de hombres hacia sus esposas, faltas a la moral por mujeres dedicadas a la prostitución en la vivienda otorgada, etcétera.

El equipo de área social se mantuvo sobre todo cerca de la Mesa Directiva apoyándola en la toma de decisiones, y organizando las reuniones semanales del Consejo de Vecinos y capacitando a éste en estrategias de autopromoción comunitaria.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

2.2.4. 4a. Fase. LA ORGANIZACION Y EL MANEJO DEL PODER HACIA FUERA Y HACIA DENTRO.

DIMENSION ENFATICA: POLITICA

Se reconoce una línea de poder que va de la Cruz Roja Internacional en un sentido un tanto de horizontalidad con el Gobierno municipal ante la participación de este organismo como benefactor de la población, lo cual se dió con aceptación y cooperación por parte del gobierno durante toda la fase de construcción del proyecto, elección de beneficiarios y primeras gestiones de servicios ya desde la organización vecinal.

No obstante, por ser ésta la primera organización en el municipio que aglutinaba vecinos de extracción popular, y ante el tipo de capacitación del área social con énfasis al reconocimiento de la fuerza de la organización popular como tal, se empezó a generar cierta incomodidad en el gobierno municipal, que se agravó ante la insistencia de algunos vecinos inconformes con la reglamentación que acudieron a los poderes municipales para romper lo que consideraban un exceso de normas que condicionaban el beneficio obtenido. El acudir a las instancias del gobierno municipal se dió desde una relación de amistad y compadrazgo entre una de las familias y un funcionario municipal, y no por canales reconocidos para la gestión comunidad-gobierno. De esta primera alianza se generó el que ciertos funcionarios municipales asumieran un rol de defensores de los vecinos del Fraccionamiento y dirigieran discursos que intentaron quebrantar la normatividad vigente. Esto tuvo diversos efectos: en algunos grupos, los más participativos y con una conciencia comunitaria más formada, despertó justo la reacción contraria a la esperada por el gobierno municipal, fortaleciéndose el sentido de querer regularse por ellos mismos y exigir al gobierno el cumplimiento de compromisos hacia la comunidad no cubiertos hasta el momento.

En otros la posición del gobierno fortaleció un sentido de individualismo y manejo de prevendas por alianza, relajándose su participación en la organización vecinal. Este tipo de actitud fue minoritaria, no obstante impactó la organización global.

La transferencia paulatina del sentido de autoridad desde el equipo coordinador del Area Social hacia la Mesa Directiva, llevó cerca de un año. Las familias poco a poco asumieron un papel activo en las Asambleas que se hicieron menos concurridas pero más participativas con el andar de los meses.

La Mesa Directiva asumió su papel de liderazgo y se fue convirtiendo en conductor del proceso organizativo. Esto se dió sobre todo ante una interpretación de las formas de relación de las instancias de organización que en términos operativos hacían que el flujo informativo se diera de la mesa directiva hacia los vecinos por la mediación del Consejo de Vecinos, es decir de los jefes de manzana. Las juntas del Consejo se hacían una vez a la semana, en ellas se discutían los asuntos de interés general, y luego de estas juntas se informaba a todos los vecinos en las juntas de manzana.

Se dió entonces el problema de que estas juntas se convirtieran en reuniones meramente informativas de disposiciones, logros y avances de la gestión, pero cada vez menos para la discusión del sentir de los vecinos respecto a las problemáticas para que de esta instancia se recogiera lo discutible en el Consejo de Vecinos.

Este proceso a la inversa de como había sido concebido, fue generando una concentración excesiva de poder en la Mesa Directiva, y el momento culminante de esta concentración se dió en el momento en que fue reelegida para un segundo periodo.

En la Mesa Directiva había algunos miembros relacionados de distintas maneras con el gobierno municipal, que insistían en gestionar con base en relaciones personales y no por canales que sí estaban siendo utilizados por otras organizaciones populares con un claro sentido de oposición al municipio ante la crítica situación socio-política que generó el sismo. Es así que la relación Fraccionamiento Cruz Roja-Gobierno Municipal se dió basada fundamentalmente en las relaciones personales de miembros del Consejo Técnico y la Mesa Directiva que evitaron en todo momento cualquier tipo de confrontación y el tono de exigencia.

Esto fue sumamente contratante con las otras organizaciones populares, que vieron así al Fraccionamiento Cruz Roja con una papel de esquirolaje respecto a una organización más general y de presión al municipio, y con una evidente situación privilegiada de sus moradores pues la dotación de vivienda y servicios había sido desde el organismo internacional con mediación de muy escaso esfuerzo de los beneficiarios a diferencia de otros damnificados que participaron en procesos de gestión del financiamiento de obras y desde estrategias de autoconstrucción.

El periodo que abarcó del 87 al 88, se caracterizó por la tensión entre las formas de operación de la Mesa Directiva y el área Social, la cual paralelamente había venido trabajando con otros comités de entre los cuales sobresale el que se dedicó a la organización del Centro de Desarrollo Comunitario.

El Centro de Desarrollo Comunitario, consistente en un edificio en dos plantas, en donde se encuentran locales comerciales y un salón de usos múltiples, fue un beneficio que se dió como segunda etapa del proyecto junto con la Casa Hogar para Ancianos. Para su reglamentación y organización se organizó un comité nombrado por la Asamblea que trabajó para consensar entre los vecinos el proceso de dotación de los pocos locales a familias necesitadas, la regulación del Centro en general y organización de las actividades educativas que serían su principal finalidad.

Ante la creciente tensión Mesa Directiva- Área social, este Comité se fue convirtiendo en un segundo foco de liderazgo y poder, cercano a los vecinos en la medida en que su dinamismo para la organización del CDC les permitía un mayor contacto y comenzar a fungir como depositarios de quejas y rumores sobre la Mesa Directiva en funciones.

A mediados de 1988 la polarización alcanza gran magnitud, y se cruza con una situación política nacional en que las elecciones para el sexenio 88-94, caracterizadas por una alta participación de partidos de oposición, muestra las diferencias entre diversos

grupos de la comunidad y evidencia las prácticas de amiguismo de la Mesa Directiva hacia el Gobierno al punto de hacer renunciar a la Mesa Directiva y elegir en su lugar a nuevos miembros, la mayoría de ellos pertenecientes al Comité organizador del CDC.

En el transcurso de esta sucesión de poderes se encontraba por supuesto el apoyo del Area Social, que seguía siendo la autoridad tras el trono, dado que su presencia en la comunidad aunque no fuera para la toma de decisiones sobre el funcionamiento de la organización y estuviera dedicada a la organización del CDC y la Casa Hogar, significaba para los vecinos un tipo de autoridad con mayor reconocimiento que cualquier instancia vecinal.

Este tercer período de operación del fraccionamiento se caracteriza por una mayor pluralidad política y una participación más activa de diversos grupos sobre todo femeninos para impulsar las tareas comunitarias que habían venido decayendo.

No obstante, la tercera mesa directiva, capacitada desde un sentido de apertura democrática arreciada por el conflicto con el estilo de operar de la Mesa directiva primera y reelegida, si bien al tomar el liderazgo funge desde los principios que habían sido su bandera para cuestionar el trabajo del equipo anterior, muy pronto asume una actitud sumamente parecida y aún interpretada por grupos de la comunidad como más autoritaria.

La dinámica de flujo de información y formas de atención de las problemáticas comunitarias sentidas permanece con muy ligeras variantes como se instituyó desde el principio.

Los períodos posteriores, del 89 al 91 se caracterizaron por una merma en la participación vecinal cada vez más significativa. La función de Mesa Directiva fue perdiendo su sentido de poder para recaer de manera más directa en los jefes de manzana. Un elemento significativo lo constituye el que tanto la elección de los jefes de manzana como de la Mesa Directiva fue adquiriendo una significatividad de obligatoriedad y por ello de rotación de funciones como indeseables por su carga de responsabilidad y de trabajo no reconocido y altamente criticado. Al relajarse el primer impulso de cumplimiento de la normatividad y necesidad de la gestión de servicios básicos, se relajó también la frecuencia de las reuniones vecinales. La comunidad en general pareció cansarse de las reuniones excesivas dejando solamente las mensuales y las estrictamente necesarias.

El proceso de organización social se ha mantenido en lo esencial fluctuando los períodos de alta participación con los de participación mínima.

En 1992 la elección de la Mesa Directiva ha retomado el carril del reconocimiento del liderazgo, siendo el criterio prioritario el de los miembros de la comunidad que se han mostrado más participativos y dinámicos a través de estos años. Se trató de una elección combinada con la autoproposición voluntaria de algunos miembros motivados de la comunidad para retomar el rumbo de la organización, que desde la óptica de la mayoría de los vecinos, se ha perdido, interpretación que se hace ante la ausencia de directividad por parte de las instancias organizativas comunitarias.

Respecto a la relación con los poderes externos no ha habido variación significativa, se mantiene como al inicio, en términos de colaboración y cordialidad, relaciones basadas en el conocimiento personal de las autoridades y no como una relación comunidad-servidores públicos en términos de exigencias cívicas; por el contrario la alianza Comité Técnico del Fideicomiso con el Gobierno Municipal se ha hecho todavía más directa al ser el presidente de este Comité Técnico, vicepresidente municipal (regidor). No obstante es interesante que esta participación en el gobierno se hace desde el Partido Acción Nacional, dado que en Ciudad Guzmán la presidencia municipal para el período 92-95 fue para este partido. Aún cuando el principal empuje opositor que en el 88 se dió en el Fraccionamiento Cruz Roja por los nexos con otras organizaciones populares y ciertos sectores de la iglesia, fue desde la izquierda, el simple reconocimiento de la importancia de la sucesión en el gobierno de un partido opositor hace que haya un sentido mayor de colaboración y apoyo de la comunidad hacia el gobierno, aún cuando este sea panista.

2.2.5. 5a. fase. LA PARTICIPACION FEMENINA

DIMENSION ENFATICA: ECONOMICO-POLITICA CULTURAL

Esta fase, más que describirla como cronológicamente secuencial a las fases anteriores, la explico como un eje transversal que las cruza.

Un principio del cual se partió en la Cruz Roja Internacional para el otorgamiento de la vivienda, fue el que ésta quedaría registrada como propiedad de la mujer. Este punto de partida signó las características del proceso de organización y las resultantes del trabajo a seis años de distancia.

El registro de la vivienda como posesión femenina dió un vuelco en la mayoría de las familias al sentido del poder económico y la supremacía del varón como jefe de familia.

En la fase de selección de los beneficiarios y por haberse centrado el censo en la convocatoria de los jefes de familia varones, la participación en las primeras juntas y en las jornadas de trabajo comunitarias fue equilibrada entre hombres y mujeres. Las jefaturas de cuadrilla fueron mayoritariamente masculinas y las de manzana también.

Sin embargo con los meses, fue recayendo cada vez más la tarea organizativa en los miembros femeninos de la comunidad.

En 1987 se formó dentro del fraccionamiento una cooperativa de consumo, auspiciada por las llamadas Comunidades de Base de Ciudad Guzmán. Un grupo de veinte mujeres se incorporaron a esta red de organizaciones populares y mantuvieron activa la cooperativa por 18 meses. Al establecerse otras tiendas de abarrotes mejor sutidas y surgir problemas de organización del grupo, esta cooperativa desapareció.

Durante 1988 fue claramente el sector femenino el que se involucró en movilizaciones para la defensa del voto, y quienes demostraron

su repudio a las viejas prácticas corporativas priístas que se manifestaban en diversas actividades partidistas dentro del fraccionamiento. El grupo que participó abiertamente en marchas, plantones y otro tipo de actividades indistintamente organizadas por el PAN o el Frente Cardenistas, fue principalmente el de la Cooperativa, ligada a otros grupos guzmanenses de damnificados y organizaciones barriales.

En la primera mesa directiva estuvo una mujer participando, en la quinta fueron cuatro de cinco miembros. El Consejo de vecinos llegó a estar conformado en 1990 exclusivamente por mujeres.

La comisión de educación funcionó desde el principio conformada por mujeres.

El trabajo que se mantiene durante el 91, de jornadas comunitarias es mayoritariamente femenino para las labores de limpieza y regado de áreas verdes.

El haber otorgado la vivienda a nombre de la mujer parece haber incidido en:

- La actitud más segura de la mujer ante la separación o disolución del matrimonio por motivos imputables al hombre, lo que ha redundado en una actitud más responsable de los maridos o por lo menos de debilitamiento de posturas amenazantes antes asumidas.

- Una mayor preocupación de las madres de familia por la regulación del Fraccionamiento y el manejo del fideicomiso.

- Una actitud defensiva de los varones que en algunos casos ha caído en franco alejamiento de las instancias de organización aludiendo a la no propiedad de la vivienda.

- Uso de la propiedad de la vivienda como instrumento de poder para regular la conducta familiar.

De los grupos educativos que se desarrollaron en el Centro de Desarrollo Comunitario fueron significativamente más las mujeres involucradas que los hombres en actividades formativas de: corte y confección, belleza, primeros auxilios, primaria y secundaria abiertas, gimnasia, cocina y nutrición.

El proceso de participación femenina culmina con la creación del Centro de Desarrollo Infantil. Esta última fase del proyecto se centró en la capacitación de un equipo de madres-educadores para la organización del Centro. De entre las mujeres que venían participando en distintos comités, y con una convocatoria amplia a la comunidad, se conformo un grupo de veinte mujeres a las cuales se capacitó a lo largo de un año en la atención de los niños y manejo de programas preescolares.

Actualmente este Centro opera con catorce de las mujeres capacitadas, y a través de él se han capacitado otro grupo de quince mujeres. El objetivo del Centro es prioritariamente la atención de los niños de la comunidad a través del servicio educativo para hijos de madres trabajadoras y en general para niños preescolares de la comunidad y zonas aledañas, pero también son objetivos la educación de los padres para la educación de sus hijos, y el ofrecimiento de capacitación a mujeres para el trabajo.

2.2.6. 6a. fase. LOS DIVERSOS SECTORES DE EDAD Y LA ORGANIZACION VECINAL.

Explico también como proceso transversal la participación de los diversos sectores de edad a lo largo del proceso de organización. Al inicio los padres de familia fueron los más involucrados en las sesiones organizativas. Las jefaturas de cuadrilla y de manzana recayeron principalmente en las cabezas de familia y ésto se mantuvo por dos periodos.

En 1988 era notoria la participación de los hijos de entre 19 y 26 años de edad en el Consejo de Vecinos.

Los jóvenes fueron involucrados en el proceso de organización vecinal principalmente a través de acciones culturales y deportivas.

Desde las actividades tales como las jornadas educativas y las de trabajo comunitario, las familias enteras participaban, y en los cursos de teatro, gimnasia, belleza, karate, predominaban los jóvenes.

Así mismo los niños, participaron en el trabajo de jornadas comunitarias desde el principio y a dos años de distancia del inicio del fraccionamiento, era común ver cuadrillas infantiles en tareas de limpieza y mantenimiento.

No se ha hecho sin embargo un seguimiento de los niños en cuanto a sus actitudes respecto a la organización. Sin embargo, los niños que llegaron al fraccionamiento teniendo entre los cuatro y los ocho años de edad, recibieron un fuerte impacto educativo acompañando a sus padres a las juntas y asambleas. Esta forma de organización para la toma de decisiones permeó el trabajo en la escuela local.

Los beneficiarios de edades avanzadas, participaron como cabezas de familia con la misma responsabilidad de los jóvenes. Por lo regular, los más dinámicos pronto se constituyeron en líderes naturales de la organización. No obstante muy pocos de ellos han estado en cargos dentro del Consejo de Vecinos o la Mesa Directiva. De este sector de edad siempre la participación ha sido mayoritariamente masculina.

2.2.7. DESCRIPCION PSICOPEDAGOGICA DEL PROCESO DE ORGANIZACION SOCIAL.

Se destacan seis procesos psicológicos² que permean el proceso global de organización social de la comunidad:

10. Motivación

La situación en Ciudad Guzmán antes de Septiembre de 1985 ya era grave en lo que se refiere a vivienda, aún cuando la mayoría de la población vivía en jacales y casas de adobe, al caerse durante los terremotos, la situación se agravó en grado superlativo, hubo familias que vivían bajo los árboles, a la intemperie; cuando se les investigó y se enteraron de la posibilidad de una vivienda, se interesaron y no dejaban de asistir a las oficinas para preguntar

por los procedimientos y condiciones para la donación. La motivación que tenían por la vivienda facilitó su participación en las jornadas de trabajo comunitario y sesiones iniciales de organización. Cuando los beneficiarios potenciales conocieron el Fraccionamiento fue notorio que la motivación se acrecentó pues no esperaban una vivienda con las características de la que sería otorgada, y en la mayoría de las familias participaban todos los miembros en las actividades propuestas por el Area Social. Esto que se interpretó en un principio como una facilitador de las acciones de organización, se constituyó también posteriormente en un problema para el equipo de Area Social, en la medida en que tendría que encontrarse otra vía de motivación para mantener la dinámica de participación una vez que las viviendas hubieran sido otorgadas. Esta situación se dificultaba aún más por la razón de que el esfuerzo pedido a los beneficiarios para la consecución de la vivienda era mínimo comparado con otros grupos de la ciudad. La autopromoción aparecía como una figura aprovechable en la medida en que el grupo tuviera gestiones que hacer hacia el exterior, convirtiéndose en fuente de motivación secundaria para los ya habitantes del fraccionamiento.

Se puede observar que esta motivación fue cambiando de forma y fuente, y que por supuesto fue diferenciada en las etapas posteriores a la asignación de las viviendas, manteniéndose o incrementándose en quienes tenían un papel preciso dentro de la organización y aminorándose para quienes no intervenían en determinados momentos en la organización vecinal como encargados de alguna función.

De los 350 participantes, en promedio, de las asambleas iniciales, en 1992 se registran un promedio que fluctúa entre los 60 y 80 miembros de la comunidad en cada asamblea. Pero una de las formas de interpretación del desarrollo del aspecto motivacional ha sido el que si bien cuantitativamente es significativo el descenso, se sabe que quienes actualmente participan lo hacen por una convicción más allá de la vivienda como motivación, y que en todo caso un 30% de la comunidad se ha mantenido a lo largo de seis años, activa en el proceso de organización, sin contar a los directamente involucrados en el Consejo de vecinos, Mesa directiva y grupo de madres educadoras del Centro de Desarrollo Infantil.

20. Comunicación.

La comunicación con las familias damnificadas se dió inicialmente de manera unilateral, del Area Social hacia ellos, posteriormente con la creación e incorporación del grupo Red, se puede hablar ya de una comunicación bilateral que se vió enriquecida con la formación de un segundo grupo Red. Ambos grupos se encargaban de llevar mensajes del Area social a los damnificados y viscerversa. Sin embargo aunque ya tuviera características de bilateralidad se mantenía en un solo canal ya que entre las familias damnificadas no existía realmente lo que se pudiera llamar comunicación, ésta vino a darse a través del conocimiento de los problemas en las jornadas y la búsqueda de soluciones a ellos por medio de las juntas que se reablizaban periódicamente una vez discutido el

problema en cada una de las cuadrillas de trabajo formadas o en los grupos socio-educativos, en donde asumían los roles de educador y educando.

La comunicación se estableció en un marco sociocultural complejo para el Area Social. Este marco cultural y los distintos códigos fueron observados por el equipo y hubo que manejar lenguaje, actitudes y acciones cercanas al marco cultural observado, no obstante con la mayoría de los beneficiarios el establecimiento de la relación estuvo siembre atravesada por un sentido de la autoridad que no permitió que se despojara al equipo de Area social de la investidura de autoridad que le confería la posibilidad de decidir a quien serían otorgadas la viviendas. Aún después de varios años de operación del fraccionamiento, ese manejo de la autoridad sigue presente y marca el tipo de comunicación que se da: el equipo de Area Social como poseedor de información y los beneficiarios como consumidores de esa información, o bien el equipo de Area Social como buscador de información y los beneficiarios como informantes.

En los sujetos que participaron activamente con un rol definido en el Consejo de vecinos, la Mesa Directiva o comités varios, se estableció una comunicación mucho más horizontal y de cuestionamiento.

3o. Dependencia e interdependencia.

Al inicio todos los beneficiarios veían en el Area Social la autoridad a quien tenían que pedir permiso, o en el mejor de los casos, opinión sobre cualquier asunto que se relacionara con el Fraccionamiento.

Una vez que se conformaron las cuadrillas de trabajo y después de la entrega de las viviendas su primera decisión fue votar por el coordinador, y así se fue dando un proceso de paulatino descentramiento de la toma de decisiones hacia los líderes grupales, y se fue aprendiendo a discutir y resolver problemas de las cuadrillas o las manzanas en la marcha.

Una vez elegido el Consejo de vecinos y la Mesa directiva, fue cada vez más notorio el cambio de rol del Area social hasta ser meramente un apoyo de tipo asesoría sin voto en las reuniones y con cada vez menores intervenciones.

El foro de análisis del reglamento interno fue preparado por el Consejo de vecinos, conducido por ellos y las modificaciones propuestas de las diferentes manzanas.

La dependencia hacia el Area Social fue aminorando y acabó de romperse con la salida del equipo de la comunidad.

Cabe mencionar que en las visitas sucesivas y por la continuidad del trabajo de parte del equipo del Area Social en el Centro de Desarrollo Infantil, puede observarse aún en algunos vecinos un dejo de nostalgia por la dependencia, añorando al equipo organizador como una especie de garantía de buen funcionamiento, o como depositarios de un saber no poseído por ningún otro miembro de la comunidad.

4o. Cambio de actitud.

Ciudad Guzmán es una población que conserva con fuerza sus tradiciones culturales, sociales y religiosas; debido a ello, los hombres tienen un lugar preponderante en el hogar, no importa cuan irresponsables y desobligados sean, se mantiene su figura de autoridad aún cuando golpeen sin razón a sus esposas o compañeras. Otro rasgo cultural importante es la consideración de la familia en extenso. Los abuelos, los tíos, cuñados, nietos y sobrinos, todos tienen entre sí un sentido de obligación y solidaridad que hace que las viviendas estén siempre sobreutilizadas en su espacio.

De los cambios de actitud más significativos entre los vecinos del fraccionamiento, las mujeres, ante la propiedad de la vivienda, comenzaron a demostrar actitudes menos dóciles hacia los maridos. En el primer año de funcionamiento del fraccionamiento fueron múltiples los avisos de mujeres que corrían a sus esposos desobligados, y el Area Social se veía de continuo involucrada en tensiones familiares que a decir de las parejas nunca antes se habían dado.

Otra actitud que presentó variaciones importantes fue la de la extensividad del sentido de atención y solidaridad desde sólo la familia, hacia los vecinos; el pensar en la comunidad y no sólo en la familia comenzó a manifestarse en acciones como la creación de un seguro de defunción para todos los habitantes de la colonia, el apoyo a mujeres solas o viudas, el cuidado de las áreas comunes y no sólo de las más cercanas a las viviendas, etcétera.

En este apartado interesa señalar que pudo observarse una tendencia a conservar y fortalecer la organización de actividades más cercanas a los referentes culturales de la comunidad.

Se enlistan a continuación los comités constituidos por iniciativa del área social conjuntamente con los beneficiarios en 1986, y su contrastación con los existentes en 1991.

1986-1987

- Comité educativo
- Comité de Prensa y Difusión
- Comité de Forestación y Jardinería
- Comité de Vigilancia
- Comité de limpieza

Grupos educativos:

- Primeros auxilios
- Alcohólicos anónimos
- Nutrición
- Deportes
- Teatro y música infantil
- Danza infantil
- Talleres productivos:
- Cocina
- Corte y confección
- Macramé
- Bordados

1991

Comité para la construcción de la Iglesia de San Felipe
Mayordomía de San Felipe
Comisiones de limpieza y jardinería (por manzanas)
Para la función de vigilancia se hizo gestión al municipio.
La organización de las actividades educativas se hacen desde el
IMSS por gestiones del Consejo de Vecinos.

Grupos educativos:
Alcohólicos Anónimos
Huertos familiares
Deportes
Corte y confección
Catecismo

Hay múltiples grupos de acción religiosa en la comunidad y el punto de convergencia de los esfuerzos de organización social lo es en el último año el objetivo de construir la iglesia del Fraccionamiento.

Así mismo, el esfuerzo del Area social por fortalecer la convivencia a través de acciones recreativas o ligadas a festividades tales como: las posadas, el aniversario del fraccionamiento, la fiesta patronal del santo asignado para la comunidad por el obispado, en un principio parecía un tanto forzado dado que no había un conocimiento entre los vecinos que animara a la celebración y la gente tendía a ir a sus antiguos barrios para la organización de este tipo de festejos. Paulatinamente han cobrado fuerza y arraigo las festividades y en ellas se observa una participación mayoritaria de los vecinos y formas de cooperación que no siempre se obtienen para otro tipo de actividades de la organización vecinal.

5o. Toma de decisiones.

La imagen en 1986 de una Asamblea de vecinos, era de una gran cantidad de personas que votaban las iniciativas del Consejo de vecinos o la Mesa Directiva. Paulatinamente esta imagen se fue transformando, con la emergencia de otros grupos y de pugnas en torno al poder, las asambleas se fueron convirtiendo en campos de batalla. Muchos vecinos encontraban en el conflicto un síntoma negativo o de retroceso de la organización. Para el Area social, por el contrario, la aparición del conflicto vino a significar una posición más activa de los miembros de la comunidad en la toma de decisiones.

La capacitación para la organización social hizo mucho énfasis en la necesidad de presentar al grupo argumentaciones sobre las propuestas o las negativas a la aceptación de las propuestas de los demás. Poco a poco ésta actitud de cuestionamiento fue arraigando y puedo observarse esa tendencia al cambio de las asambleas multitudinarias y pasivas a las menos concurridas pero con mayor discusión.

También hubo un período de conflictos en los que las reuniones se constituyeron en largas sesiones de desgaste y agresión. Paulatinamente esta situación fue cambiando y actualmente se han organizado de manera más práctica tratando de arribar a conclusiones por la discusión, pero con tiempos limitados.

Un elemento muy importante a resaltar es el de que la falta de una cultura de la participación hacía que la gente concibiera como "buscarse problemas" el opinar. No fue fácil el animar a la opinión, sobre todo a la gente de más de cuarenta años. Sin embargo la práctica de la votación comenzó a permear espacios más reducidos que las asambleas. En las manzanas como grupo más pequeño y al interior de las familias, comenzaron a darse procesos sumamente interesantes, de discusión de todo tipo de decisiones. Esto sobre todo por el empuje de jóvenes y niños que veían los procesos de votación como inherentes a cualquier decisión comunitaria.

El Area Social registró múltiples casos y anécdotas sobre la adquisición del asambleísmo como práctica familiar y de grupos de amigos juveniles e infantiles.

Las decisiones sobre el destino del Fideicomiso, el manejo de los fondos han estado siempre a discusión en las asambleas, no obstante el papel de proposición sigue muy ligado a la imagen de poder de los personajes del Comité Técnico ajenos a la comunidad.

60. Autoridad y Poder.

En cuanto a los procesos psicopedagógicos para el manejo de la autoridad cabe destacar algunos elementos ya descritos en apartados anteriores:

- . Cambio en el manejo del poder por la vía de la propiedad de la vivienda en las parejas de la comunidad.

- . Concentración paulatina del poder en la Mesa Directiva y Comité Técnico. Poder asociado en un principio a la consideración de la acumulación del saber.

- . Presencia del sentido de autoridad y poder en la figura de los agentes externos Area Social, a pesar de los esfuerzos y discursos de horizontalidad manejados por ésta.

- . Tendencia de los grupos capacitados para la promoción comunitaria, a convertirse en figuras autoritarias una vez conseguido el rol de liderazgo.

Muy pocos han sido los sujetos que han asumido el rol de coordinación en el Consejo de Vecinos o en la Mesa Directiva sin ese marcado acento de autoridad.

- . Los vecinos con el transcurso de los años ven con mejores ojos las acciones de Mesas Directivas realmente directivas, que aquellas más orientadas al permanente consenso de todo tipo de decisiones.

2.3. LA EVALUACION DEL PROYECTO Y EL PROCESO

Se distinguen momentos y formas de evaluación. Se ordenan a continuación de los niveles macro a los micro:

A) Evaluación Institucional: la Cruz Roja Internacional hizo la evaluación por etapas tomando como fuente informativa los propios informes del equipo de Area Social. Estos informes se elaboraron confrontando objetivos y metas del proyecto con lo alcanzado en la práctica organizativa, reportando los avances en términos fundamentalmente cuantitativos.

En todo momento la Coordinación General del proyecto puso énfasis en los resultados del proceso organizativo desde la orientación de la conservación y buen aprovechamiento de la vivienda y las áreas comunes. Los ajustes en las acciones de organización estuvieron orientados en este sentido desde un enfoque fundamentalmente de logro de la disciplina comunitaria.

B) Evaluación del equipo de área social: el equipo realizaba la evaluación del proyecto a través de los informes enfatizando los logros en términos de cuantificación de los miembros participantes en las distintas actividades. Paulatinamente esta evaluación se fue haciendo menos centrada en los indicadores de número de participantes para pasar a evaluar calidad de la participación, lo cual redundó en que se fuera haciendo cada vez más un trabajo de formación con grupos diferenciados de la comunidad por su actitud dinámica o mayores capacidades de liderazgo.

Es así que todas las reuniones de comités, Consejo de vecinos, Asambleas, festividades, eran observadas desde un punto de vista crítico para la valoración de las formas de participación y tendencias congruentes o no con los fines del proyecto.

De constituirse en evaluadores del proceso, los integrantes del equipo de área social pasaron a ser evaluados por algunos grupos de la comunidad en la medida en que se estracharon lazos afectivos o hubo mayor confianza de los sujetos para la explicitación de críticas a la labor de organización social.

C) Evaluación comunitaria: todos los grupos formados, comités, Consejo de Vecinos y Mesa Directiva optaron por tener reuniones especiales de evaluación, aún cuando toda reunión para la toma de decisiones tenían un alto contenido evaluativo de las formas de participación comunitaria.

No se capacitó específicamente para la evaluación. Esta carencia metodológica hizo que las valoraciones de las conductas, las actitudes, los problemas y los avances, tuvieran sesgos poco abstraibles. La expresión de la valoración se hacía fundamentalmente a partir de la opinión personal y personalizada, es decir, depositada en sujetos concretos y no con una idea de generalización al grupo.

Así mismo, sólo con el grupo de madres-educadoras se trabajó deliberadamente la evaluación desde una estrategia de recuperación de la memoria histórica del grupo.

En otros grupos como la Cooperativa de Consumo o la mayordomía para las fiestas de San Felipe, la táctica de evaluación se centraba en la contrastación con las formas de participación y los logros de otros grupos de la Ciudad.

La expresión de contenidos evaluables a lo largo de todo el proceso, se hizo regularmente a título personal de miembros de las distintas familias, tomando como ejes de reflexión principalmente la contrastación con las acciones en las que llegaron a participar en otros barrios antes del sismo, o basados en la contrastación de lo que se dió al inicio del proceso de organización y las etapas posteriores. La evaluación de lo logrado ha prevalecido por encima de "lo por hacer".

No se reconoce en la reflexión de los grupos una tendencia a evaluar lo que se ha dejado de hacer o lo que se podría llegar a hacer, sino que prevalece la contrastación en tono nostálgico con la integración lograda por la comunidad en el primer período de adaptación al fraccionamiento.

Otra forma muy utilizada de evaluación en las asambleas ha sido la contrastación entre manzanas sobre todo en cuanto a la conservación de los espacios comunes o de la puntualidad, la asistencia o participación en las diferentes actividades comunitarias. Esta estrategia de contrastación entre grupos se dió auspiciada por el Area social desde el trabajo por cuadrillas en la etapa de preparación de los beneficiarios, y se estimulaba así mismo la reflexión de cada cuadrilla sobre el por qué de las actitudes hacia el trabajo, los rezagos o los logros.

2.4. EL PROCESO Y SUS SIGNIFICADOS. El plano microestructural de los impactos.

Se hizo necesario para desarrollar la propuesta evaluativa motivo de esta tesis, la recuperación de información que no fue registrada en el momento de los hechos por parte del equipo de Area Social, la información relativa a la significación del proceso de organización social, en tanto proceso formativo y por lo tanto productora de sentido, a partir de las particulares configuraciones culturales de los sujetos sociales e individuales.

La metodología utilizada para esta recuperación se basó en el análisis semiótico en combinación con técnicas etnográficas como la entrevista, orientada desde los principios del registro de historias de vida. La historia de vida es una técnica de exploración etnográfica que va a las fuentes directas de información, se da como "...punto de entrada y profundización en la composición subjetiva de los actores sociales, es el momento en que el informante se convierte en un investigador de sí mismo y de la historia social."³

En lugar de dejar abiertos los períodos para la recuperación de las experiencias que la entrevistada deseara explicitar, las preguntas delimitaron un lapso de tiempo relativo a la vida del proyecto y el proceso de organización social del Fraccionamiento Cruz Roja. Las preguntas se orientaron de tal manera que las entrevistadas expresaran la significatividad de la organización social respecto

a su vida cotidiana.

Se elaboró una guía de entrevista con nueve preguntas abiertas en las que el eje fue el concepto de organización social, que como se explica en el tercer capítulo de este trabajo, se considera la resultante del proceso formativo y principal elemento del cual interesa identificar la significación como elemento de evaluación de acuerdo a la propuesta desarrollada.

Considerando esta aplicación de entrevistas como parte del ejercicio evaluativo, pero que a su vez da cuenta de datos sobre proyecto y proceso, se ha ubicado en este capítulo la presentación de resultados.

Se presenta a continuación la guía de entrevista, el concentrado de las respuestas desagregado, y por categorías analíticas extraídas de estos datos, para su estimación. Así mismo se da una primera interpretación de los datos que será retomada en el cuarto capítulo como parte del ejercicio evaluativo.

2.4.1. GUIA DE ENTREVISTA

1. Cómo considera que se ha dado la organización social de la comunidad del Fraccionamiento?

2.Cuál es la utilidad que la entrevistada ha encontrado en la organizacion?

3. Qué tipo de problemáticas se han resuelto a través de la organización? Qué tanto de los problemas vecinales, familiares o personales han sido confiados al grupo para buscar soluciones?

4. De qué tipo ha sido su participación en el proceso de organización?

5. Qué puede decir de las reuniones vecinales y asambleas? Participa en ellas? Se tratan problemas en ellas?

6. Cuáles han sido las tareas en que ha colaborado con la organización?

7.Cuál ha sido la utilidad de la conformación del Fideicomiso? Qué se ha hecho de los fondos económicos?

8. Qué piensa sobre la situación actual del Fraccionamiento y cómo cree que será en el futuro?

9. Qué puede decir de las actividades educativas en el Fraccionamiento?

* Este instrumento fue utilizado como guía de entrevista. Las entrevistas se grabaron, dejando entre las preguntas espacio suficiente para que las entrevistadas se extendieran a voluntad en las respuestas.

**2.4.2. PRIMER NIVEL DE ANALISIS DE LOS DATOS RECABADOS
INFORMACION SOBRE LA ORGANIZACION**

Se presenta un primer nivel de análisis de tipo fundamentalmente cuantitativo, en tanto se busca enfatizar la concentración por tipos de respuesta. Se ha considerado conveniente presentar una tabla desagregada (Anexos, tabla 2.4.2.1.), con las formulaciones en un sentido textual, haciéndose las concentraciones de respuesta sólo ante contestaciones casi idénticas o con variación de palabras sinónimas. Así mismo se expone una concentración de resultados a partir de su estimación por una escala de graduación de respuestas. (Anexos, tabla 2.4.2.2.) A diferencia de lo que se trabajó en el segundo tipo de análisis, el semiótico, en esta concentración se tomó sólo una respuesta por sujeto, lo cual fue difícil en algunos casos, pues dieron respuestas en algunos momentos totalmente contradictorias. No obstante, al volverse a cuestionar reiteraban un tipo de respuesta y fue la que se dejó para la cuantificación.

2.4.2.1. TABLA DESAGREGADA POR RESPUESTAS TIPO.

PREGUNTA 1

CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA ORGANIZACION DE LA COMUNIDAD

RESPUESTAS POSITIVAS SOBRE ORGANIZACION = 14

PARCIALMENTE BIEN = 3

ANTES BIEN, AHORA NO = 3

RESPUESTAS NEGATIVAS SOBRE LA ORGANIZACION = 4

EXPRESION DE SATISFACCION POR SITUACION
SIN ALUDIR A LA ORGANIZACION

= 1

PREGUNTA 2
CONSIDERACIONES SOBRE NECESIDAD Y UTILIDAD DE LA ORGANIZACION
COMUNITARIA.

RESPUESTAS NEGATIVAS SOBRE UTILIDAD
Y CONSIDERACION DE NECESIDAD
DE LA ORGANIZACION

= 1

RESPUESTAS POSITIVAS
SOBRE UTILIDAD Y CONSIDERACION
DE NECESIDAD DE LA ORGANIZACION

= 23

ABSTENCION DE RESPUESTA

= 1

PREGUNTA 3
INSTANCIAS Y/O SUJETOS EN QUIEN SE CONFIA PARA RESOLUCION DE
PROBLEMAS.

Especifican sujetos o instancias de confianza:

CONFIAN PROBLEMAS A VECINOS MAS PROXIMOS

= 2

CONFIAN PROBLEMAS SOLO A FAMILIA

= 2

RESUELVEN PROBLEMAS POR SI MISMOS

= 3

CONFIAN PROBLEMAS NO PERSONALES
A LOS VECINOS EN REUNION DE COORDINACION

= 2

CONFIAN PROBLEMAS NO PERSONALES
A COORDINADOR

= 3

CONFIAN PROBLEMAS A COORDINADOR

COMO CANAL HACIA LA MESA DIRECTIVA	= 3
CONFIAN PROBLEMAS NO PERSONALES A MESA DIRECTIVA	= 3
EXPLICITAN PROBLEMAS EN LA PLENARIA	= 0
NO HAN TENIDO PROBLEMAS	= 5
HAN FUNGIDO O FUNGEN COMO COORDINADORES Y ATENDIDO PROBLEMAS	= 2
PREGUNTA 4	
DISPOSICION Y CONDICIONAMIENTOS PARA LA COLABORACION EN LA ORGANIZACION COMUNITARIA.	
DISPOSICION ACTUAL A COLABORAR POR LA INICIATIVA DE TERCERAS PERSONAS	= 10
DISPOSICION ACTUAL A COLABORAR POR INICIATIVA PERSONAL	= 5
DISPOSICION ANTERIOR A COLABORAR AHORA YA NO	= 2
DISPOSICION A COLABORAR CON CONDICIONANTES DE TIPO PERSONAL	= 3
DISPOSICION A COLABORAR CON CONDICIONANTES SOBRE DISPOSICION GRUPAL	= 3
NO DISPOSICION A COLABORAR POR FALTA DE LIDERAZGO	= 1
NO DISPOSICION A COLABORAR POR PERCIBIRSE COMO INCAPAZ O LIMITADO.	= 1

SE ASUME COMO COLABORACION PROPIA
LA DEL CONYUGE U OTRO MIEMBRO DE LA FAMILIA. = 1

PREGUNTA 5
PERCEPCION SOBRE EFICACIA DE LA ORGANIZACION PARA RESOLUCION DE
PROBLEMAS.

NO SE LLEGA A RESOLUCIONES
DE PROBLEMAS EN REUNIONES DE MANZANA = 1

NO HAY REUNIONES DE MANZANA = 3

NO SE ASISTE A REUNIONES DE MANZANA = 3

NO SE ASISTE A ASAMBLEAS GENERALES = 1

NO SE LLEGA A RESOLUCIONES
EN ASAMBLEAS GENERALES = 1

A VECES SE LLEGA A
RESOLUCIONES EN ASAMBLEAS GENERALES = 4

SI SE LLEGA A RESOLUCIONES
EN REUNIONES DE MANZANA COMO
PRIMERA INSTANCIA = 5

SI SE LLEGA A RESOLUCIONES
EN ASAMBLEAS GENERALES = 1

PROBLEMAS LOS RESUELVE LA MESA DIRECTIVA = 2

PROBLEMAS LOS RESUELVE EL
COORDINADOR DE MANZANA = 1

NO SE PLANTEAN PROBLEMAS
EN ASAMBLEA SOLO SE RUMOREAN = 1

HAY MUCHOS PROBLEMAS = 2

NO HAY MUCHOS PROBLEMAS = 1

PREGUNTA 6

TIPO DE TAREAS EN QUE SE HA INVOLUCRADO DENTRO DE LA ORGANIZACION.

TAREAS DE LIMPIEZA Y MANTENIMIENTO
(JORNADAS COMUNITARIAS) ACTUALES = 4

TAREAS DE LIMPIEZA Y MANTENIMIENTO
EN EL PASADO = 6

TAREAS DE COORDINACION ACTUALES = 1

TAREAS DE COORDINACION EN EL PASADO = 4

PERTENENCIA ACTUAL A COMITES ESPECIALES DEL
CONSEJO DE VECINOS = 3

PERTENENCIA EN EL PASADO A COMITES
ESPECIALES DEL CONSEJO DE VECINOS = 2

ESPOSO O HIJOS CON FUNCIONES DE
COORDINACION QUE SE ASUMEN COMO PROPIA = 3

ESPOSO CON FUNCIONES DE
COORDINACION QUE NO SE ASUMEN COMO PROPIAS = 1

PREGUNTA 7

PERCEPCION SOBRE UTILIDAD Y MANEJO DEL FIDEICOMISO.

SE IGNORA MANEJO Y DESTINO = 2

SE SUPONEN MALOS MANEJOS = 0

SE SUPONE APATIA O FALTA DE CAPACIDAD

DEL COMITE TECNICO O MESA DIRECTIVA PARA
MEJOR APLICACION DE LOS FONDOS = 10

SE ARGUMENTA MAL FUNCIONAMIENTO
POR FALTA DE PARTICIPACION DE LA COMUNIDAD = 7

SE SUPONE BUEN MANEJO = 1

NO SE APLICAN LOS FONDOS PARA
RESOLVER PROBLEMAS URGENTES O PRIORITARIOS = 1

SE ARGUMENTA BUEN MANEJO = 4

PREGUNTA 8
EXPECTATIVAS SOBRE FUTURO DE LA COMUNIDAD

EXPRESION DE EXPECTATIVAS SOBRE
FUTURO DESEABLE DE LA COMUNIDAD
EN SENTIDO EVOCATIVO
(Volver al estado inicial de la comunidad) = 11

EXPRESION DE EXPECTATIVAS OPTIMISTAS = 0

EXPRESION DE EXPECTATIVAS PESIMISTAS = 2

PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO
EN EL SENTIDO DE MEJORES LIDERES Y
CAPACITACION DE LOS MISMOS = 4

PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO
EN EL SENTIDO DE RESPONSABILIDAD
COMPARTIDA POR TODOS LOS MIEMBROS
DE LA COMUNIDAD = 9

PREGUNTA 9

PARTICIPACION Y PERCEPCION DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS QUE SE REALIZAN EN LA COMUNIDAD.

DESCONCE QUE ACTIVIDADES EDUCATIVAS
SE REALIZAN EN LA COMUNIDAD

= 4

PERCIBE MENOS ACTIVIDADES QUE
EN EL PASADO POR DESINTERES DE LA
COMUNIDAD EN PARTICIPAR
EN ACTIVIDADES EDUCATIVAS

= 10

HACE PROPUESTAS PARA INCREMENTAR
ACTIVIDADES EDUCATIVAS

= 1

PERCIBE MAS O NUEVAS ACTIVIDADES
EDUCATIVAS, BUEN FUNCIONAMIENTO

= 8

NO PARTICIPA POR PROBLEMAS PERSONALES
COMO FALTA DE TIEMPO

= 1

PERCIBE MISMAS ACTIVIDADES QUE
EN EL PASADO PERO CON MENOS
ASISTENCIA POR DESINTERES

= 2

2.4.2.2. TABLA DE CONCENTRACION POR PREGUNTAS Y RESPUESTAS DE ACUERDO A ESCALA ESTIMATIVA.

La escala estimativa tiene un sentido cualitativo, no se cuentan valores numéricos o puntajes, pero sí se asigna un sentido de graduación que va de lo más bajo a lo más alto en un orden del 1 al 5.

El uno corresponde al nivel más bajo, el que denota indiferencia, ambigüedad en la respuesta o ignorancia del tema. El valor 2 se refiere a las respuestas que señalan un estado de cosas en un sentido negativo o inverso al que se supone se esperaría de acuerdo a los objetivos formativos.

El tercero es una valoración intermedia; el cuarto corresponde a media-positiva y el quinto la más positiva.

Los componentes de la tabla son: Barra vertical, el número de la pregunta correspondiente. Barra horizontal, valor de la escala estimativa. Los valores numéricos de cada recuadro son número de sujetos que dieron tipo de respuesta. Al margen de la tabla se especifican para cada pregunta la equivalencia del número respecto a tipificación cualitativa de las preguntas.

El cuestionario fue aplicado a 27 sujetos, sin embargo se eliminaron 2 que corresponden a dos personas del sexo masculino que estaban presentes cuando sus esposas fueron entrevistadas y quisieron contestar. No obstante no se incluyen sus respuestas por la poca significatividad que podría tener la entrevista de sólo dos personas en contrastación con las 25 restantes.

PREGUNTAS	ESCALA ESTIMATIVA					*
	1	2	3	4	5	
1	1	4	3	3	15	25
2	1	1	0	0	23	25
3	5	3	4	3	10	25
4	1	2	7	10	5	25
5	10	2	3	4	6	25
6	1	6	4	7	7	25
7	2	11	7	0	5	25
8	0	1	11	4	9	25
9	4	10	2	1	8	25
TOTALES	26	41	42	35	90	

* Sumatoria de respuestas

2.4.2.3. INTERPRETACION DE LOS DATOS.

PRIMER NIVEL INFORMACION SOBRE LA ORGANIZACION

Se ha utilizado la escala estimativa en la concentración de las respuestas como instrumento de ponderación gradual de la información en relación a los objetivos iniciales del proyecto. En lo más positivo están consideradas las respuestas que observan un mayor cumplimiento de estos objetivos y en orden descendente, la menor congruencia o adecuación a los objetivos se da hacia los puntos inferiores., se pueden identificar los siguientes elementos de cualificación del estado de la organización: (Ver tablas 2.4.2.1. y 2.4.2.2.)

Observaciones generales:

-La concentración más alta de respuestas en el grado más positivo de la escala (92% de respuestas en punto 5 de la escala), se observa en la segunda pregunta, relativa a la percepción sobre la necesidad de mantener la organización en la comunidad. Sólo un sujeto habla de la no necesidad de estar organizados y otro responde de manera indiferente.

- La concentración más alta de respuestas negativas se da respecto a la pregunta 5, (40% en el grado 1), denotando indiferencia o desinterés sobre la función que cubren las reuniones de las diversas instancias de organización comunitaria para la toma de decisiones, así como la no asistencia o disolución de la práctica de reunión cotidiana en la manzana de procedencia.

- En general se observa una mayor concentración de respuestas entre los grados 4 y 5 de la escala, a excepción, como se indicó en la observación anterior, de la pregunta 5 y en las preguntas 7 y 9 de la guía de entrevista. Es significativo que sobre el manejo de los fondos del fideicomiso haya una proporción de 13 respuestas en el grado más bajo contra 5 en el más alto. La mayor concentración se da en el punto (2), expresando una opinión negativa sobre las formas de manejo o aplicación de los fondos. Una interpretación más profunda y crítica de estos elementos se plantea en el cuarto capítulo de conclusiones.

- Sobre la pregunta 9, se observa un comportamiento similar de las respuestas, aunque la diferencia no es tan marcada en cuanto a la sumatoria de las respuestas más negativas (10) y las positivas (9).

-En relación al grado intermedio de la escala, la mayor concentración de respuestas se da en relación a la pregunta (8), sobre la expresión de expectativas. Se refiere a un mayor número

de respuestas en sentido evocativo, expresión del deseo de volver al estado inicial de la organización.

Las respuestas más positivas en este sentido, se dieron en términos propositivos formuladas en tercera persona(4) y con un sentido de inclusión personal en las acciones o actitudes propuestas (9).

OBSERVACIONES ESPECIFICAS SOBRE CADA PUNTO DE LA ENTREVISTA

1. Desarrollo o estado de la organización social.

Mayoría de opiniones son favorables, con una concentración significativamente mayor en el grado más alto de la escala.

2. Percepción de la necesidad de organización:

Es considerablemente mayor la proporción de respuestas en el grado más alto de la escala, expresando la necesidad de mantener y fortalecer la organización. Se observan las respuestas polarizadas entre los puntos más bajos y más altos y sin respuestas en los puntos intermedios (Proporción 23/2).

3. El papel de la problematización como función de la organización y la resolución o toma de decisiones sobre los problemas como su meta, se observa menos claro dado que aunque es mayor el número de respuestas que caen en el extremo positivo, aparece un 20% de respuestas en sentido indiferente o confuso y un número alto de concentración en relación a la preferencia de los sujetos por resolver solos sus problemas o sólo con participación de familia o vecinos más próximos (amistades). También hay una proporción no alta (3/25) que suponen que es función de la Mesa directiva resolver los problemas sin mayor co-responsabilidad de la organización vecinal como instancia colegiada.

4. Las respuestas consideradas más positivas sobre la disposición a la participación en cuanto al tipo y actualidad de la misma, se concentran mayoritariamente en el grado 4, relativo a una disposición no por iniciativa personal sino por la invitación de terceras personas.

Esto es significativo pues denota que en una proporción de 5/25, se da una disposición a la participación por iniciativa o convicción propia sin mediar la necesidad de sentirse organizados por un líder.

Así mismo es alta la concentración en grado (3) en el que se habla de que 7 de 25 sujetos, responden en tono evocativo aludiendo a su disposición anterior o condicionando la participación actual a otros elementos que hacen que su disposición actual se observe limitada.

5. En relación al sentido de las reuniones de manzana o asambleas y su función en cuanto a la resolución de problemáticas, como se dijo antes en las observaciones generales, se da una alta concentración de respuestas en el punto más bajo de la escala, en donde se consideraron respuestas del tipo: no asisto, no hay reuniones o no hay problemas, dado que la negación de los problemas

también puede observarse como indicador de indiferencia, de poca información o no captación del sentido de la problematización como ejercicio de cohesión grupal.

La distribución de los otros tipos de respuesta se dan en escala ascendente, entre los que no observan que las reuniones ayuden a resolver (2), los que piensan que quienes resuelven son los de la Mesa Directiva (3), los que dicen que a veces se llega a soluciones (4) y los que afirman que se llega a soluciones.

6. Las acciones concretas de participación se encuentran mayoritariamente distribuidas entre los puntos más altos, en donde se observa que 7 sujetos participan actualmente en labores de coordinación y 7 lo hicieron antes (14/25).

En los puntos (2) y (3) de la escala se consideraron las labores de limpieza anteriores o actuales, lo cual no implica una infravaloración de este tipo de tareas respecto a las de organización en tanto su importancia e indicador de colaboración, sino porque son funciones asumidas también por quienes coordinan, dado que son tareas más cotidianas y por supuesto significadas como menos problematizadas.

Un sólo sujeto responde como no asumiento ninguna participación en la organización, sin embargo alude a que su esposo sí ha sido coordinador. Parece que en su respuesta no valora las tareas de limpieza o mantenimiento como funciones de colaboración en la organización en sí, lo cual sí hicieron las personas que contestaron afirmativamente sobre esas labores.

7. Sobre el manejo de los recursos materiales, se da una mayor concentración en las opiniones negativas (11) que resaltan que por falta de interés o capacidad de la Mesa directiva no se ha dado un buen manejo de los fondos, una aplicación más productiva. En un grado intermedio, son 7 los sujetos que ven en la falta de participación comunitaria el principal motivo de este mal manejo de los fondos. Dos sujetos ignoran cómo se maneja y cinco dicen que hay buen manejo.

8. En relación a la prospectiva o expectativas sobre el futuro de la organización, se da una sola respuesta en el extremo negativo. No obstante la concentración más alta se da en respuestas evocativas, deseo de volver a funcionar como antes, pero sin decir más sobre lo que piensan que puede suceder, o cómo propiciar el volver a la situación anterior. Hay quien añade a este tipo de respuestas un corolario como "ya no se puede" o es muy difícil que esto suceda. Sin embargo trece respuestas se dan en un tono más propositivo, cuatro viendo como deseable el que terceras personas actúen y nueve incluyéndose en acciones. Se debe señalar que no obstante estas formulaciones más optimistas son básicamente expresión de buenos deseos sin mayor precisión de una acción concreta y mucho menos ya emprendida.

9. Respecto a las actividades educativas, se observa como respecto a la problematización, una concentración más alta que en otras

cuestiones, en el tipo de respuestas que denotan ignorancia y falta de interés contra ocho que perciben lo contrario. Un sujeto percibe menos pero hace comentarios propositivos operativos para su incremento.

Por lo antes expuesto se puede observar que aunque aparecen más respuestas favorables que permitieran pensar en un balance positivo de la situación sobre los impactos de la formación en la organización, aparecen varios elementos contradictorios en las respuestas de los mismos sujetos que llevaron a considerar como necesario un segundo nivel de profundización en las formulaciones hechas.

Este segundo nivel, el análisis semiótico, podría permitir observar más elementos sobre las contradicciones discursivas más evidentes, como por ejemplo el señalar que la organización está decayendo, que nadie quiere participar, y sin embargo, en una muestra de 25 personas, mujeres proletarias de las 369 que componen el Fraccionamiento (menos del 10%), encontrar datos sobre la conservación las instancias de organización y las actividades que han sido identificadas como las más prioritarias: la limpieza y el mantenimiento.

Se procede a continuación a explicitar algunos componentes del análisis semiótico, aunque es propiamente en el cuarto capítulo en el que se desarrollará el análisis sobre estas premisas, observaciones hechas a la información proporcionada por los sujetos muestreados.

2.4.3. ANALISIS SEMIOTICO DE LA INFORMACION RECABADA

Se realizó el análisis de tipo semiótico sobre las formulaciones hechas por todos los sujetos entrevistados. Se revisaron y tipificaron estas formulaciones sin importar a que cuestión de la guía de entrevista correspondieran, analizándose el discurso global.

Se consideraron trece categorías para el análisis semiótico:

A) Roles actanciales/referidos a la atribución de funciones o roles a sujetos concretos o personificados o a sujetos sociales comunitarios. Se alude a la noción sujeto social en tanto a roles establecidos en este caso para la comunidad, tales como coordinadores, Mesa directiva, autoridades, etcétera, sin una personificación específica. No se dan nombres o se hacen referencias específicas.

B) Juicios valorativos- formulaciones con un contenido de calificación de las acciones o las personas, utilizando adjetivaciones.

C) Oposiciones discursivas y semánticas básicas: que se refieren a la utilización de términos o conceptos como abiertamente contrarias y denotando una percepción de situaciones y acciones como calificables en extremos de significado.

D) Asociaciones semánticas básicas: consideración de equivalencias (isotopías) en términos o conceptos que se utilizan como sinónimos, no sólo gramaticales, sino sobre todo de significado.

E) Objetos de valor e instrumentales: así como se observan roles actanciales, en tanto fijación de ciertos papeles para la acción o descripción de situaciones en la estructura de un programa narrativo, se da una relación entre sujetos y objetos, de estos últimos se distinguen fundamentalmente los objetos instrumentales (que sirven para conseguir algo) y los de valor, que son la meta misma por la cual actúan los sujetos. Así mismo se identifican los objetos con una valoración negativa, los que se desean evitar. Esta nomenclatura es utilizada por Greimas e investigadores de esta línea semiótica, que se refiere a la forma como en un texto se observan sujetos, objetos y acciones encadenadas entre sí como en una narración, que va dando cuenta de la sucesión de acciones, las relaciones entre sujetos entre sí y respecto a objetos.

F) Formulaciones evocativas: aquellas que se refieren fundamentalmente a situaciones o acciones pasadas a diferencia de las:

G) Realizativas/ que son aquellas en que los actores actúan, hacen o instrumentan en torno al objeto de valor.

H) Formulaciones despersonalizadas/aquellos que no hacen referencia específica a sujetos concretos. A diferencia de las:

I) Formulaciones personalizadas/ En tercera persona las que aluden a sujetos concretos en tercera persona (él, ella o ellos); en primera persona, las que aluden a sujetos concretos en primera persona (yo, nosotros).

J) Formulaciones con condicionantes: los que contienen expresiones de condición para la realización de la acción.

K) Fuentes indirectas de información: alusiones sobre por qué se dice lo que se está diciendo sin que sean argumentos valorados o emitidos desde el hablante.

Por ser este análisis el más profundo y en el que se concretizan las observaciones sobre los impactos a nivel de los sujetos. La interpretación de las categorías propiamente semióticas se presenta en el cuarto capítulo de este trabajo.

En el siguiente capítulo se abordará el recorte del objeto de evaluación recuperando los elementos descritos en el proceso para profundizar en el análisis contrastando con la teoría respectiva.

1. DELGADO Y CHAN, Separata del documento: Primer Informe de Actividades. Area Social. Fraccionamiento Cruz Roja de Ciudad Guzmán, Agosto 1988.

2. Se denominan como procesos psicológicos aunque interesa su observación en lo que toca a los aspectos formativos que conllevan, por lo que pueden considerarse como psicopedagógicos. Se respeta el nombre de procesos psicológicos de acuerdo a la fuente informativa de la que se han extraído: Ponencia: Organización social de una comunidad de damnificados en Ciudad Guzmán Jalisco, autor Lauro Delgado Romero, coordinador del Area Social del proyecto. Congreso Interamericano de Psicología, La Habana, Cuba, julio 1987.

3. Galindo Jesús, 1987, p.62.

C A P I T U L O I I I

CAPITULO 3.

MODELO CONCEPTUAL PARA EL ANALISIS EVALUATIVO DEL PROCESO DE ORGANIZACION SOCIAL DEL FRACCIONAMIENTO CRUZ ROJA.

El modelo conceptual que a continuación se explicita representa el centro de la tesis, según se señaló en la introducción de este trabajo. Partiendo de la consideración de que el diseño y ejecución del proyecto de organización social no tenían fines investigativos sino meramente prácticos para el organismo impulsor y por ende para el equipo, lo que se presenta como trabajo de investigación es la propuesta evaluativa, como ejercicio de reflexión sobre teorías y metodologías educativas, en este caso, para la educación comunitaria, contrastando las premisas sobre las cuales se diseñó el proyecto, y las significaciones del proceso.

Este capítulo se elabora explicitando: el concepto de evaluación que se está operativizando en la propuesta, la posición epistémica para el trabajo evaluativo; la propuesta metodológica para el desarrollo de la evaluación, compuesta por la delimitación del objeto a evaluar, la definición de las mediaciones identificadas y los pasos y procedimientos a seguir en el ejercicio evaluativo.

Para introducir a este capítulo, hago una breve reflexión sobre algunas características de la investigación educativa que he considerado para la formulación de la propuesta evaluativa sobre el proyecto.

Alicia de Alba, investigadora del Colegio de Pedagogía de la UNAM, realizó una compilación a la que tituló: ¿ Teoría pedagógica ?, en la cual se recuperan una serie de textos de diversos autores y épocas dirigidos a la reflexión sobre la teorización educativa. Desde la introducción de la compilación, y en los distintos textos, el eje temático y problematizador gira en torno al cuestionamiento sobre la naturaleza y la posibilidad de la teorización educativa. Pienso que el título de esta compilación en tono interrogativo propone elementos de reflexión importantes para los pedagogos, que representan regularmente ante la sociedad un rol profesional altamente pragmático, ligado a la resolución de problemáticas de formación en ámbitos educativos diferenciados, formales e informales, institucionales y abiertos, continuos y discontinuos, públicos y privados... que pocas veces nos constituimos en investigadores de lo educativo y menos aún en productores de teoría educativa.

La investigación educativa se ha caracterizado más por ser investigación sobre lo educativo, desde ciencias tales como la Psicología, la Sociología, la Antropología, o desde la Filosofía. Es común encontrar licenciaturas y posgrados nominados como Ciencias de la Educación, con el reconocimiento explícito de que distintas disciplinas toman como objeto a lo educativo para estudiarlo desde sus particulares articulaciones teóricas y métodos de investigación. Ello ha empujado a epistemólogos, educadores, e investigadores de lo educativo, a intentar reconocer lo

educológico, es decir, lo que caracteriza al objeto educación como punto articulador de dimensiones de lo social, de lo político, de lo cultural; como punto de partida de la teorización articulada e interdisciplinaria de origen, a diferencia de convertirse en objeto un tanto tangencial, receptáculo de lo teorizado desde otros objetos como la sociedad, el individuo, la cultura, y la ideología, entre los más abordados.

Partiendo de considerar posible el abordaje de la práctica educativa como objeto de estudio en el que confluyen saberes de diversas áreas disciplinares, y que como resultado de esa reflexión en la que necesariamente deberán utilizarse teorías convergentes que abordan diversas dimensiones del objeto me ha preocupado evaluar la experiencia remitiendo a la contrastación de objetivos y resultados empíricos, intentando la explicitación de su trasfondo teórico y metodológico.

Una característica de la investigación social de fin de siglo es la tendencia a la ruptura de las certezas teóricas y la mayor apertura para el acercamiento de paradigmas que aparecieron como contradictorios por siglos o décadas. Ello ha contribuido a una paulatina, pero profunda revolución en el pensamiento epistemológico en las ciencias, no sólo en las áreas sociales, sino en general, y el reconocimiento de la interdisciplina como necesidad epistémica es uno de los rasgos más señalados en esta oleada de transformación del quehacer investigativo.

La educación como objeto privilegiado de análisis de diversas disciplinas desde hace siglos se perfila más que nunca como un objeto con enorme potencial para la articulación teórica interdisciplinaria, articulación y producción de teorías que proviniendo de distintos campos del saber social, se relacionen e integren a partir de los objetos educativos, que no es lo mismo que el pensarlos desde distintas disciplinas por separado.

Se explicita a continuación la postura epistémica en la que se ha basado la evaluación del proyecto-proceso descrito en los capítulos anteriores.

3.1. UN CONCEPTO DE EVALUACION

La evaluación educativa es quizás uno de los temas más complejos y polémicos en el ámbito educativo. En la evaluación como acción de valorar hechos, situaciones, procesos, conductas, actitudes, saberes, se conjugan problemas que en general las ciencias sociales afrontan de continuo, como lo son el establecimiento de parámetros, mediciones, uso de indicadores, traducción de cualidades a cantidades, que de alguna manera acercan las fronteras de ambos tipos de análisis, los cualitativos y los cuantitativos.

La evaluación desde un sentido que trasciende la medición, se ha aproximado cada vez más a considerarse como inherente a la práctica educativa en la medida en que permite que los participantes en el

proceso vayan orientando sus acciones tomando conciencia de los objetivos, las metas y las tendencias que han venido dándose en la práctica para su consecución, lo cual se entiende a través de la cualificación de las acciones, de la identificación de los valores y características de la acción y sus potencialidades.

Al entender la evaluación como inherente a la práctica educativa en la medida en que los participantes, en su interacción se comunican entre sí interpretaciones sobre la información, los valores, las expectativas, los problemas que afrontan, para de manera conjunta tomar decisiones sobre estrategias a seguir, esta forma de evaluar se dió durante el proceso de organización social de manera continua. Habría que considerar que aún sin la participación del equipo promotor, se dió y se sigue dando expresándose en las distintas valoraciones que los sujetos han dado al proceso. En algunos momentos estas valoraciones se comparten y de esa manera se concretizan en decisiones para la acción. En otras ocasiones esas valoraciones circulan como discursos que llegan a permear a la comunidad entera sin que haya una interpretación crítica y sistemática de estos discursos.

La propuesta evaluativa que a continuación se presenta, surge como preocupación ante dos de las posturas más frecuentes en las acciones de organización social o educación comunitaria: la de la evaluación entendida como contrastación de objetivos y metas del proyecto y su consecución, sin mayor interpretación crítica de lo que desde el proyecto y sobre todo por las peculiares formas en que se dió el proceso, dieron margen de variación a lo proyectado. "Efectivamente, los "proyectos" elaborados por los técnicos, implantados artificialmente e igualmente implementados, son también "medidos" con los mismos criterios y métodos foráneos e irrespetuosos. Sus técnicas son también totalmente tradicionales y pretenden ser científicas por el uso y abuso de la estadística, pero todas ellas están encaminadas a medir la eficiencia del proyecto, o sea, la relación costo-beneficio en el logro o no de los objetivos planteados. Son incapaces de plantear y valorar los proyectos en términos de la eficacia de los procesos; miden, pero no valoran ni recuperan la acción y sus resultados en términos del avance estratégico; y no lo hacen porque normalmente ni se pretende este tipo de saldos o si pretende, no se logra, pues la metodología sigue dejando al pueblo en calidad de objeto de la evaluación".¹

La segunda posición, se inclina a la autoevaluación constante y permanente. El sujeto de la evaluación es la organización misma que analiza los logros cuantitativos y cualitativos de su accionar cotidiano, para así replantear sus estrategias y sus tácticas.

"La evaluación, entendida así, es de hecho un momento privilegiado de reflexión crítica sobre la práctica; es decir, es un hecho educativo de enorme valor para la organización; es la recapitulación periódica del proceso y sus proyectos, aunque puede adquirir características más profundas, cuando, debido a fallas, crisis o pérdida de rumbo, se decide hacer una evaluación más a fondo."²

Se considera que estas últimas evaluaciones por su alcance y

complejidad suelen requerir de evaluadores externos, para tener un referente de objetivación del proceso por su posibilidad de tomar distancia de los verdaderos actores.

No obstante, al plantear la evaluación del proyecto y del proceso como tema de tesis, el principal cuestionamiento se dió en torno a las características que debería tener la evaluación para constituirse en proyecto de investigación educativa. Intentando retomar el espíritu de la segunda postura sobre la evaluación, pero posibilitando la contrastación hacia el interior del proyecto en cuanto a sus referentes iniciales, con un afán de reflexión epistemológica, se encontró necesario desarrollar una propuesta que permitiera la contrastación del proyecto y del proceso tomando en ese proceso de comparación dos discursos que dieran voz a los sujetos participantes: el discurso de los diseñadores y educadores comunitarios, expresado en el proyecto mismo y en la descripción general y superficial del proceso y el discurso de los beneficiarios en relación que significa el proceso, expresado en circunstancias diversas, pero que para su análisis, hubo de ser sistematizado a partir de una cierta guía de cuestionamiento muy elemental.

En esta toma de decisión sobre la recuperación de la experiencia como propuesta de tesis, hubo de hacer un recorte del sentido de lo evaluativo, y delimitar lo evaluable desde el investigador, sin pretender mostrar el ejercicio evaluativo como representativo de lo que la comunidad realiza cotidianamente como evaluación. Se trata entonces de una evaluación con objetivos más orientados a la recuperación de la práctica educativa y un esfuerzo de vuelta a la teorización para el reconocimiento sobre todo de las contradicciones que se dieron a lo largo de la implementación del proyecto diseñado.

Por lo anterior, la propuesta evaluativa no pretende señalar aciertos o errores, ni manejar indicadores de eficacia, sino simplemente identificar el tipo de relaciones entre los elementos estructurales, temporales, abstractos y concretos que se identifican como interactuantes en el proceso.

Se trata entonces de una evaluación de los límites de la postura teórica, de la metodología empleada, en relación al contexto particular, a través del análisis de las significaciones, considerando la producción de sentido³, como elemento clave para la valoración o cualificación de procesos educativos. Se entiende que en la interacción educativa en cualquier ámbito, se da un proceso comunicativo que genera significados, entendidos éstos como resultante de lo que los sujetos participantes interpretan de lo que se comunican entre sí. El sentido es finalmente lo que potencia la acción. Rebasa la noción de lo meramente discursivo. En educación el sentido es un concepto básico en la medida en que se conciba la educación entre otras cosas, como proceso de producción o reproducción cultural.

"La teoría de la práctica de Bourdieu es también la teoría de la práctica de la cultura y permite concebir a ésta como un proceso dinámico de producción, transformación o actualización de símbolos o significados."

3.2. SOBRE LA POSTURA EPISTEMICA PARA EL TRABAJO EVALUATIVO.

A continuación se enlistan algunas consideraciones acerca de la postura epistémica para el desarrollo de la propuesta evaluativa.

a) Se parte de la forma de estructurar cognoscitivamente la realidad ligada a la noción de totalidad relacional, que considera a la sociedad como un sistema de interacciones, oposiciones, equilibrios/desequilibrios y superaciones que desde el principio introducen determinaciones a los elementos individuales y que, por otra parte, explican las variaciones y mutaciones del todo. La noción totalidad relacional es una tipología utilizada por Jean Piaget en oposición a la forma de conocimiento basada en la composición aditiva o atomística, que concibe a la sociedad como una suma de individuos, concepción utilizada predominantemente en la tradición empirista, individualizante y psicologizante (Estados Unidos) y en la economía neoclásica; y en oposición también al principio de emergencia, en el que se considera que el todo social engendra nuevas propiedades que se imponen a los individuos: "el todo es mayor que la suma de sus partes".

"... permite pensar, por niveles, en el papel histórico de los sujetos individuales, quienes a su vez forman parte de diversos grupos, clases, etcétera... que no se conforman y relacionan aditiva, lineal y mecánicamente, sino por medio de múltiples niveles de emergencia y que forman parte a su vez de procesos amplios de estructuración-desestructuración-reestructuración históricas."⁴

Por esta consideración es que este trabajo de tesis se ha elaborado partiendo de una noción holística, presentando un plano macroestructural relativo a los paradigmas teóricos, el contexto socio-político, económico y cultural en que se gestan proyectos de organización social; un plano medio, relativo a la comunidad y su entorno local (municipio); y un plano microestructural en el que se aborda el proceso de la comunidad, y las significaciones para sujetos individuales, intentando centrar la evaluación como enlace de ambos planos. En la exposición de la tesis el plano macroestructural aparece desarrollado en el primer capítulo, el meso estructural en el segundo, y en el cuarto se hace el abordaje del referente empírico del plano microestructural en contrastación con los planos anteriores. Este tercer capítulo se trabaja tiene la finalidad de organizar esquemáticamente la relación entre los distintos planos.

La noción de totalidad articulada tiene implicaciones teóricas y metodológicas que es importante señalar: aunque se considere la multideterminación de los objetos de estudio, se debe reconocer también la imposibilidad de abarcar el todo y la necesidad de delimitación o recorte con fines de profundización en el estudio. Esta misma noción hace que no puedan considerarse relaciones

causales lineales en los procesos sociales, sino que tenga que apelarse a un sentido de multivariabilidad y multicausalidad que complejiza la aproximación a los objetos de estudio.

b) Se parte también de que es el analista el que estructura de manera activa el objeto de estudio. Los objetos no se encuentran dados en la realidad. Por el contrario obedecen a un esfuerzo de abstracción de sus características. Lo cual no significa que se niega la existencia concreta y material del objeto real, ni algún grado de isomorfismo o correspondencia entre las estructuras o modelos construidos con las estructuras reales de este objeto real, sino que, partiendo de un realismo ontológico y epistemológico, y con una convicción racionalista, se atribuye a la razón humana un papel activo y predominante en el proceso de producción de conocimiento útil sobre el mundo.

La relación sujeto-objeto, desde estas nociones de totalidad y de interacción, puede explicarse como la formación de múltiples cadenas de interdeterminación en las cuales hay sujetos determinados o configurados desde múltiples objetos, que a su vez son configurados por múltiples sujetos y así en una sucesión infinita. Esta noción es esquematizada por Jesús Galindo, antropólogo mexicano que trabaja desde planos microestructurales con pretensiones de generalización a planos de orden macroestructural.

c) La propuesta del modelo de evaluación es de carácter metodológico, entendiendo al método como lógica de descubrimiento. De ahí que se considere importante hacer la explicitación de los procedimientos lógicos y técnicos de producción, análisis e interpretación de datos y la contrastación de los supuestos.

d) Una postura metodológica congruente con la postura epistémica enunciada, es el denominado análisis histórico estructural, desarrollado por científicos sociales latinoamericanos, como: Bengoechea S.F., Hugo Zemelman, Calderón Rodríguez José María, Martín Barbero Jesús, Martín Serrano Manuel, Mora y Araujo Manuel, Sánchez Ruiz Enrique, Galindo Jesús, entre los más representativos. Su principal fuente metodológica es la dialéctica marxista, despojada de su aura dogmática, y entendida como fuente metodológica para hacer preguntas sobre un mundo complejo y cambiante. Sus principales presupuestos:

. El historicismo es, ante todo una tendencia a interpretar todo en la naturaleza, la sociedad y el hombre en constante movimiento y cambio. Es una actitud crítica que lleva a poner énfasis en la búsqueda de identificación y eventual superación por la práctica político-social, de las contradicciones sociales.

No presume asepsia axiológica, sino un compromiso en última instancia político.

. La estructuración de la realidad es la identificación de sus componentes en un todo articulado y en movimiento.

. El análisis histórico-estructural posibilita partir de una pretensión holística pero orientando al recorte motivando a análisis parciales, modestos pero sistemáticos. "Anti-reduccionista porque no pretende que la explicación de un todo complejo y multidimensional se produzca de una vez por todas a partir de la reducción del todo en una de sus dimensiones...Antitotalitaria, por la misma razón, pero además porque reconoce que quizá nunca podamos comprender totalmente al todo, y porque entiende que a la vez cada dimensión y nivel de análisis es un todo complejo en sí mismo. El enfoque es totalizante pero no cree en el totalitarismo explicativo de una sola aproximación."⁵

e) El uso crítico de la teoría, según H. Zemelman, es una noción epistemológica que lleva a considerar que en la investigación más que buscar la comprobación de teorías ya formuladas, la producción de conocimiento requiere de un despojo inicial de la teoría que pudiera dificultar la identificación más completa del objeto de estudio, que cuando se delimita a partir de concepciones teóricas cerradas no hace sino nombrar lo ya nombrado y deja en oscuridad los elementos o aspectos que una determinada teoría no contempló en su elaboración.

Esta noción es parte de una postura epistémica abierta y caracterizada por la serie de consideraciones antes explicitadas.

f) Tomando en cuenta lo dicho anteriormente, la selección metodológico-técnica tiene que ser determinada por el objeto de estudio construido y sus dimensiones escogidas, y no a la inversa.

3.3. PROPUESTA METODOLOGICA PARA LA EVALUACION DEL PROYECTO DE ORGANIZACION SOCIAL DEL FRACCIONAMIENTO CRUZ ROJA.

La propuesta metodológica se finca en la postura epistémica explicitada en el apartado anterior. Se ha desarrollado a partir de consideraciones teóricas y prácticas, que llevaron a la decisión sobre el recorte del objeto a evaluar y los procedimientos a utilizar para dicha evaluación.

3.3.1. LOS LIMITES DE LA INVESTIGACION

Se inicia con una reflexión sobre los límites de la investigación, como determinantes de los límites del objeto. Partiendo de lo indispensable de su reconocimiento, hablo de los límites que en la investigación se dan por el tipo de acercamiento que se tiene a los objetos reales, por la posibilidad o imposibilidad de manipulación de los procesos, por la mayor o menor participación del investigador en la construcción misma de lo que se pretende estudiar.

Las características básicas que llevan a decidir sobre los límites

en el caso de este proyecto son:

. El objetivo de la investigación es la evaluación, es decir la valoración de un proceso de organización social, por lo cual de fondo hay un sentido axiológico y una necesidad de establecer parámetros de comparación para identificar el grado de acercamiento a los objetivos propuestos.

. Se trata de un acercamiento a un proceso inacabado, un análisis del presente pero sin posibilidad de manipulación de los hechos y condiciones que constituyen este presente, es decir, la mayor parte de la información para la emisión de juicios valorativos proviene de un pasado cercano.

. Por ser quien investiga sujeto y objeto de la evaluación se requiere un doble trabajo de interpretación de la información y un reconocimiento de que finalmente se trabajará sobre significaciones de los procesos. Ello implica pensar la evaluación como dándose en espiral, en donde deberá utilizarse alguna metodología para el análisis de la significación de los hechos y los discursos apeándose lo más posible a la textualidad de los informantes y haciendo una reinterpretación de lo que se registró en la memoria de la cual se ha valido el ejercicio de evaluación, y que tiene una significación distinta en su momento de registro a la del momento de lectura para la evaluación.

Esquematisando lo anterior, podrían identificarse situaciones en secuencia con sujetos participantes y momentos de interpretación que se suceden en esa misma secuencia y configuran las acciones sucesivas.

...	MI6		S6		
				MI5	
	MI2	S2			
			MI1	S5	
S3		S1		MI4	
	MI3		S4		

. Se intenta hacer un acercamiento enfáticamente a lo educativo del proceso de organización social, lo cual implica armar un tejido de dimensiones sociales, políticas y culturales tomando como eje la formación de los sujetos individuales y sociales.

. Se trata de un acercamiento a un proyecto diseñado bajo ciertas premisas teóricas y metodológicas para ser evaluado desde otras premisas que cuestionan a las primeras. Lo cual no significa necesariamente un cambio en la postura teórica y mucho menos en la posición axiológica-política, sino fundamentalmente un esfuerzo por encontrar las contradicciones inherentes a la práctica educativa que en su momento se dió sin mayores pretensiones epistémicas.

. El proyecto planteó objetivos observables desde varias dimensiones, por ejemplo, carácter económico, como la elevación del nivel de vida de los beneficiarios; de tipo político, como el de la formación para la participación democrática; todo ello tomando como estrategia el proceso educativo, considerando que el trabajo

de organización social sería vivido por la comunidad como un proceso formativo para la participación. Las variables a contrastar respecto a estas dimensiones llevarían a la necesidad de contrastar datos sobre los cambios en la posición socio-económica de los integrantes de la comunidad y la observación de su mayor o menor participación en acciones de tipo político contrastando con la información que dieron al inicio del diagnóstico. No obstante, una contrastación de este tipo estaría ignorando los aspectos macroestructurales, los que no pudieron registrarse y mucho menos controlarse y que tienen relación directa con las formas características de participación que la comunidad ha adoptado; pero que requerirían de análisis desde posiciones teórico-metodológicas fundamentalmente ligadas al análisis político, para llegar a establecer ciertas conexiones válidas entre lo macro y lo micro. Hablar de lo formativo a partir de contrastaciones cuantitativas podría mostrar la situación actual desde estas dimensiones, pero podría posiblemente prestarse a falsas interpretaciones en la medida en que pudiera imputarse de manera mecánica, al proceso educativo, la transformación socio-económica de la comunidad, siendo que probablemente la variable de mayor peso en este sentido, sería la dotación de vivienda misma. Por ello se ha pensado que un análisis de este tipo daría poco material para profundizar en los impactos formativos. Esto último se podría favorecer con un acercamiento a los sujetos particulares.

Al investigar en educación, ante estas opciones, se corre el riesgo de hacer contrastes a una mayor escala perdiendo la posibilidad de profundizar en los procesos formativos de los sujetos, sin analizar características más finas de estos procesos, y en el otro extremo, optar por la escala micro, seguir procesos más locales e individuales y limitar la posibilidad de generalizaciones más amplias.

Se ha optado por analizar la información desde la escala micro, haciendo una selección de una muestra representativa de un sector de la comunidad para intentar distinguir la significación del proceso, y con ello intentar dar interpretaciones de lo que puede aparecer en prospectiva.

. La opción lleva a la necesidad de hacer análisis fundamentalmente cualitativos.

. Dado que en el diseño del proyecto y en su ejecución hubo una carga teórica que requiere ser también analizada y valorada, esta información presentada básicamente en el primer capítulo, deberá servir de base para la construcción de categorías de análisis que permitan hacer un enlace con los datos recabados y el proceso descrito, respecto a la información que contextualiza y marca conceptualmente al proyecto.

Es así que a continuación se procede a presentar las dimensiones, los niveles de análisis, las mediaciones identificadas y a proponer categorías para el análisis de la información que permitan ligar los datos recabados con la teoría, identificar fundamentalmente las contradicciones y significar hechos y discursos desde una postura teórica explicitada de antemano.

Parece útil formular esta delimitación a través de una serie de diagramas que dan cuenta más exacta del modelo conceptual como herramienta de la evaluación.

3.3.2. DELIMITACION DEL OBJETO DE ESTUDIO

El objeto a delimitar es la relación proyecto-proceso, es decir: (A) los elementos inherentes al diseño del proyecto tales como la contextualización, la conceptualización y referentes teóricos, así como los diagnósticos sobre el referente empírico, y (B) los elementos del proceso, la práctica social (sus transformaciones) y los significados.

Los conceptos usados para el desarrollo de la delimitación son los siguientes:

Nivel de análisis: se refiere a la escala de observación y construcción conceptual, reconociendo un continuum social cuando se construye un objeto de estudio de lo micro, lo meso y lo macro, desde la escala de los individuos, los grupos, las instituciones, las regiones, los sistemas nacionales y el nivel intra o internacional.

También se refiere a la escala temporal escogida para el estudio. El nivel orienta los elementos que se harán pertinentes para su consideración en el análisis. Por ejemplo, si el nivel de análisis es el internacional, se considerarían acciones y relaciones a nivel de individuos solamente en el caso de que éstas tuvieran repercusión a nivel global.

Se establecen así unidades de análisis como naciones, instituciones, familias, grupos o sujetos. También se usa esta noción con referencia a la escala conceptual: de mayor especificidad y concreción a mayor generalidad y abstracción.

Dimensión: se refiere al ángulo de análisis o énfasis puesto en un aspecto determinado. El presupuesto del que parte es el de que cualquier objeto complejo de análisis social es multidimensional, tiene múltiples aspectos o ángulos desde los cuales se le puede aproximar. Ninguna dimensión sola agota la explicación del objeto. Las dimensiones pertinentes se ligan con el nivel de análisis.

La identificación de las dimensiones observables en el objeto permite distinguir los campos teóricos que preferentemente serán utilizados para su explicación. De ahí que tengan que acudir a la articulación teórica al intentar enlazar dimensiones.

Las dimensiones más generales que podrían identificarse en un objeto social serían la económica, social, política y cultural. Cierta proceso macroestructural observable desde cualquiera de esos ángulos, requeriría para su aprehensión, de ser observado a la luz

de teorías concebidas desde los diferentes ángulos por separado, o preferentemente de teorías construidas considerando los puntos de articulación de dos o más dimensiones.

Se utiliza también la noción de subdimensiones, considerando al infinitum, las posibles derivaciones que de un concepto más general, se pueden hacer para la explicitación de categorías de análisis con menores niveles de generalización.

Zonas de articulación o de interfase:

En virtud de que todas las dimensiones y los niveles se interpenetran en el mundo real y es imposible ubicar lugares puntuales donde algo deja de ser político para trocarse en cultural, o económico, de individual para volverse colectivo o social, se debe pensar en zonas de contacto o de transición entre las múltiples dimensiones y niveles que son pertinentes para el mejor entendimiento de un fenómeno o proceso social.

Estas zonas son lugares sociales construidos, en cuyos correspondientes lugares reales se presume que existe una articulación de dimensiones o niveles.

Mediaciones: Todos los contactos y articulaciones de niveles y dimensiones son operacionalizables en variables y factores, especie de racimos de variables observables, y significan conexiones causales que el analista construye y asume que operan en la realidad. Una mediación es una conexión causal construida por el analista, que puede ser observada en los procesos reales cuando, en virtud de un contacto en una zona de articulación, un proceso social es influido por otro, cambiando o reforzando el flujo de acontecimientos. Se habla entonces de multicausalidad o de determinaciones múltiples, en última instancia, de una infinidad de cadenas de articulación o de conexión entre procesos y fenómenos. En el uso del término mediación, se observa la connotación de intervención o intermediación, con lo que se puede entender que los grupos sociales y los individuos son actores sociales enfrentados a determinaciones que nunca son totales y absolutas, sino parciales y relativas, de tal manera que es posible pensar en influir, incluso contrarrestar, las determinaciones mediadoras; es decir, intervenir más o menos de manera consciente en los procesos causales complejos que constituyen el proceso histórico.

Se enlistan a continuación los aspectos a considerar en la contrastación de proyecto y proceso, utilizando los conceptos anteriores, y configurando así el modelo básico de análisis relacional que se utilizará como propuesta evaluativa.

Cabe mencionar que cada uno de los aspectos representa una categoría de análisis, entendida ésta como término que permite identificar una clasificación de elementos comunes de la realidad observada, sin que tengan un contenido conceptual específico y que por esa razón servirán, a partir de la observación de los referentes empíricos, como instrumento o guía para un vaciado de información que entonces sí doten de indicadores a las categorías.

"La delimitación determina la posibilidad de reconocer el campo de fenómenos específicos, que, aunque no se dejan conocer por la simple delimitación, sin ella o se ofrecen al sujeto como posibles objetos de conocimiento. La función de delimitar el ámbito de lo real determina, de conformidad con su amplitud, la posibilidad de definir objetos que puedan exigir para su tratamiento analítico de categorías teóricas particulares".⁶

Los siguientes conceptos se encuentran representados gráficamente en los diagramas 3, 4, 5, y 6 al final de este apartado.

3.3.2.1. Dimensiones del proyecto:

El diseño del proyecto, como se explica en el primer capítulo de este trabajo, se basó en un marco teórico sobre el contexto, y sobre las tendencias educativas para el desarrollo comunitario. Es así que se cuenta con información en un plano estructural muy amplio, en una escala temporal que va de la década de los 40s, tomando la Segunda Guerra Mundial, como situación coyuntural que pone el énfasis de las relaciones internacionales en el mantenimiento de la paz, y el desarrollo económico-social como elemento clave para el mantenimiento del orden internacional.

En el nivel nacional se retoma esta misma escala temporal explicitando las particularidades, sobre todo políticas del desarrollo nacional.

En el nivel local, se manejaron datos relativos a las características socioeconómicas en que se enclavó el proyecto, y una descripción general de los aspectos de las cuatro dimensiones en la coyuntura del sismo.

Los niveles de la dimensión conceptual se refieren a la explicitación de los grandes paradigmas o programas de investigación sobre el desarrollo comunitario, y en una escala descendente, la explicitación de las diversas teorías y metodologías, información contenida también en el primer capítulo, para pasar a las técnicas, que con una pretendida coherencia con las escalas anteriores, se previeron en el diseño del proyecto, y que se describen en el segundo capítulo de la tesis.

Es así que se identifican los siguientes elementos:

3.3.2.1.1. DIMENSION Contextual

Subdimensiones:

cultural social económica política

Niveles: Escala internacional

Período 40's-90s

Escala nacional

Período 40s-90s

Escala local

Período 86-92

Mediaciones principales: Relaciones internacionales y políticas de desarrollo en latinoamérica, y el sismo como situación coyuntural. Es importante señalar que conforme el plano es más amplio, los períodos y ámbitos de influencia de las dimensiones y variables lo son también.

(Ver diagramas 3,4 y 5).

3.3.2.1.2. DIMENSION Conceptual

Subdimensiones:

cultural social económica política

Niveles:

Paradigma
Teorías
Metodologías
Técnicas

Mediaciones: ideológica y contextualización de la investigación social.

Zona de interfase en el proyecto: la educación comunitaria, como propuesta con objetivos en cada una de las dimensiones consideradas en el contexto se planteó como estrategia de intervención en esas distintas dimensiones.

Por la mediación de una posición ideológico-política del equipo diseñador del proyecto, la propuesta educativa sintetizaría los elementos contextuales y conceptuales en la explicitación de procedimientos, técnicas y recursos coherentes con dicha posición. La zona de interfase es entonces resultado de la interacción de las subdimensiones y niveles consideradas para ambas dimensiones del proyecto.

3.3.2.2. Dimensiones del proceso:

La puesta en operación del proyecto, descrita en el segundo capítulo de la tesis, se puede dimensionar desde tres ángulos: su **contextualización**, dado que se da en un espacio y tiempo definidos. La dimensión **educativo-praxiológica**, en la que observan elementos tales como la didáctica (entendida como concreción técnica de lo pedagógico, es decir, de los objetivos, valores, teorías, metodologías articulados), la comunicación, (entendida como la realización de una interacción entre el equipo de área social y la comunidad, en un espacio sociocultural específico, con un manejo de

códigos diferenciados que poco a poco se van igualando) y la psicoafectividad (dimensión desde la que se observan los procesos motivacionales, el manejo de conceptos tales como la autoridad y el poder que se establecen a nivel individual y de grupo . Y, por último, la dimensión semántica, o de significación, en la que el proceso vivido por la comunidad tanto en el sentido de los sujetos sociales como de los sujetos individuales toma una particular sentido, produce sentido, y por ello se observan desde esta dimensión elementos tales como: los discursos sobre la organización, las valoraciones sobre la organización como principal resultante del proceso formativo, y los roles actanciales o acciones específicas en las que se comprometen los sujetos desde esta significación. Es importante aclarar, que como se señala en la introducción de la tesis, el recorte del objeto de estudio incluyó una delimitación en términos de la población participante, y el estudio de la significación del proceso en el sector femenino se presentó como una alternativa de la que se podrían extraer datos, que por el rol de la mujer y su significación como sujetos sociales en la comunidad en general, así como por haber sido el sector a quien se dió posesión de la vivienda como factor de transformación de las relaciones familiares, tenderían a dar información con mayores posibilidades en el análisis de los impactos. Sin embargo esta elección es hasta cierto punto arbitraria, impulsada por una necesidad práctica de recorte de los tiempos requeridos para la realización de la investigación evaluativa, y sería sumamente importante la recuperación de los procesos de significación de sujetos representativos de todos los sectores involucrados en el proceso como una línea de continuidad de la presente investigación.

Es así que se identifican los siguientes elementos:

3.3.2.2.1. Dimensión Contextual

Nivel: Local (Municipio)
 Período 70's -88
 Comunidad
 Período 86-92

Mediaciones: el sismo como situación coyuntural, las acciones de grupos organizados antes y después del sismo.

3.3.2.2.2. Dimensión Educativo-praxiológica

Subdimensiones:

Didáctica Comunicativa Psico-afectiva

Niveles: Equipo área social
 Comunidad
 Sujetos sociales (roles comunitarios)
 Sujetos individuales (mujeres)

Mediaciones: información, motivación, organización, formación, hegemonía.

3.3.2.2.3. Dimensión Semántica

Subdimensiones:

Discursiva Axiológica Actancial

Niveles: Equipo área social
 Sujetos sociales (comunitarios)
 Sujetos individuales (mujeres)
 Investigador-evaluador

Mediaciones: producción comunicativa, problematización, códigos, habitus.

Zona de interfase: la organización se dá como resultante de la articulación de los elementos contextuales, del desarrollo de la propuesta educativa, es decir de su praxis, así como de las particulares formas de significación del proceso formativo por parte de los sujetos participantes, sociales e individuales.

Zona de interfase entre dimensiones del proyecto y dimensiones del proceso: la acción de contrastación de los elementos contextuales y conceptuales del proyecto con los elementos contextuales, educativo praxiológicos y semánticos del proceso, se dan en lo que se ha denominado ejercicio evaluativo. La zona de interfase entonces de proyecto y proceso se interpreta como el objeto mismo de estudio de esta tesis: la evaluación.

Se presentan a continuación una serie de diagramas que intentan desarrollar una especie de plano de localización del objeto de estudio como abstracción.

DIAGRAMA 3

ARTICULACION CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO
POR DIMENSIONES DE ANALISIS.

PROYECTO		PROCESO		
Contextual	Conceptual	Contextual	Educativo-Prax	Semántica
1 *	*	*		
2 *	*	*		
3 *	*	*	*	*

4 *	*			*

5				*
6				*
7				*
8				*
9				*
10				*

Dimensiones y subdimensiones:

- 1 Política
- 2 Económica
- 3 Social
- 4 Cultural
- 5 Educativa
- 6 Comunicativa
- 7 Psicoafectiva
- 8 Discursiva
- 9 Axiológica
- 10 Actancial

En este diagrama se observa la configuración del objeto de estudio de acuerdo a las dimensiones que se pretende observar. Los asteriscos simbolizan los elementos considerados en el diseño del proyecto y desarrollo del proceso, y que serán analizables, como relacionados entre sí, en el ejercicio evaluativo. En este diagrama se denotan las dimensiones y subdimensiones desde los cuales se observa el objeto, delimitando espacialmente las proporciones dadas por la dimensión enfática: la cultural. Es por ello que aparecen más subdimensiones en el espacio cultural pero

ligadas a factores de otras dimensiones, y así mismo se observa mayor número de mediaciones consideradas en las dimensiones educativo praxiológica y semántica.

Las subdimensiones de la 6 a la 10 se entienden como principalmente dadas desde una dimensión cultural y como mediaciones propias de procesos educativos

DIAGRAMA 4 ARTICULACION CONCEPTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO CON NIVELES O ESCALAS DE ANALISIS INCORPORADOS.

dimens	Proyecto		Proceso		
	Contextual	Conceptual.	ContextualEdu.	Praxica	Semantica
niveles					
Internac.	*	*			
América L.	*	*			
Nacional	*	*			
Local	*		*	*	*
Comunidad			*	*	*
Sector			*	*	*
Grupo			*	*	*
Sujeto				*	*

En este diagrama se observa la configuración del objeto respecto a la articulación de niveles. Se puede diferenciar la proporción de elementos del plano macroestructural que pertenecen al proyecto, de los elementos del plano microestructural que pertenecen al proceso. El espacio obscuro al centro, es el que se pretende llenar de contenidos con el ejercicio evaluativo, dado que representa la conceptualización sobre el plano meso y microestructural; elemento ausente en el diseño del proyecto.

DIAGRAMA 5 FLUJO DE MEDIACIONES IDENTIFICABLES EN EL OBJETO DE ESTUDIO

FLUJO DE MEDIACIONES

CONTEXTO : DETERMINACIONES DESDE EL PLANO MACROESTRUCTURAL

CULTURAL SOCIAL POLITICO ECONOMICA

EDUCATIVO-PRAXIOLOGICA

DIDACTICA COMUNICATIVA PSICOAFECTIVA

ORGANIZACION SOCIAL

SEMANTICA

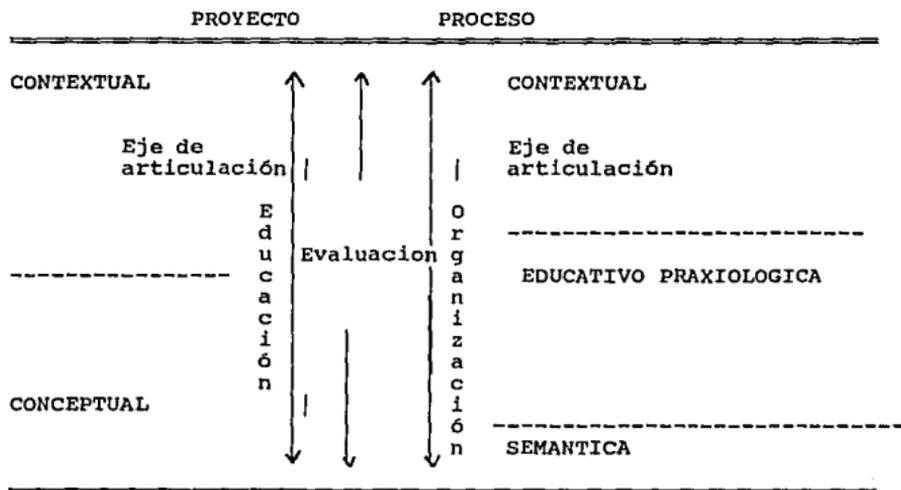
DISCURSIVA AXIOLOGICA ACTANCIAL

CONTEXTO : DETERMINACIONES DESDE EL PLANO MICROESTRUCTURAL

Este diagrama muestra las relaciones de tipo interactivo que se suponen entre las dimensiones y subdimensiones identificadas para el objeto de estudio.

Relaciona dos grandes planos, el de las determinaciones macroestructurales y el de las microestructurales, por lo que se lee de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba considerando a las dimensiones como mediaciones a su vez respecto a las dimensiones más generales. Subdimensiones y mediaciones son sinónimas en tanto se pretende observar el efecto mediacional de las distintas subdimensiones para la producción de un elemento resultante, que a su vez es subdimensión en un plano más general, de otro elemento.

DIAGRAMA 6 ZONAS DE ARTICULACION O INTERFASE CONCEPTUAL IDENTIFICABLES EN EL OBJETO DE ESTUDIO



En este diagrama se visualiza (lado izquierdo) la síntesis y desdibujamiento de las fronteras entre lo contextual y lo conceptual en la explicitación de la propuesta educativa base del proyecto.

En el lado derecho, del proceso, la organización es el espacio interfásico que articula las dimensiones contextual, educativo-praxiológica y semántica.

A su vez, el espacio de articulación de proyecto y proceso se da en la evaluación, como contrastación de la propuesta educativa y su concreción o praxis.

3.3. PASOS Y PROCEDIMIENTOS PARA EL EJERCICIO EVALUATIVO.

El modelo conceptual explicitado en el apartado anterior a través de los diagramas, se constituye en herramienta principal para el ejercicio evaluativo. Para su utilización se consideran las siguientes fases:

1a. Fase

3.3.1. Identificación de la relación entre los elementos de la dimensión contextual del proyecto. La acción de relacionar se entiende como la explicitación de los roles mediacionales de las subdimensiones y niveles considerados para cada una de las dimensiones identificadas en el modelo conceptual.

3.3.2. Identificación de la relación, entre los elementos de la dimensión conceptual del proyecto.

3.3.3. Caracterización de la propuesta educativa, zona de interfase de la dimensión contextual y conceptual, como resultante de la interrelación de los puntos 3.3.1. y 3.3.2.

2a. Fase

3.3.4. Identificación de la relación de los elementos de la dimensión contextual del proceso.

3.3.5. Identificación de la relación de los elementos de la dimensión educativo-praxiológica del proceso.

3.3.6. Identificación de la relación de los elementos de la dimensión semántica del proceso.

3.3.7. Caracterización de la organización social, como zona de interfase de las tres dimensiones consideradas y resultante de la interrelación de los puntos 3.3.4, 3.3.5 y 3.3.6.

3a. Fase

3.3.8. Contrastación de las características o cualificaciones de la propuesta educativa con las identificadas en la organización social, como resultante de la interrelación de los puntos 3.3.3. y 3.3.7. Zona de interfase de proyecto y proceso.

Del desarrollo de estas tres fases es que se derivan las conclusiones y reflexiones finales de la tesis, que suceden al capítulo cuarto.

3.4. TRABAJO DE CAMPO PARA LA RECUPERACION DE INFORMACION SOBRE IMPACTOS MICROESTRUCTURALES DEL PROYECTO Y EL PROCESO.

El ejercicio evaluativo requirió de información procedente de diversas fuentes documentales, algunas de carácter teórico, otras técnico, así como experiencial o de tipo diario de campo. También fue necesaria la realización de una serie de entrevistas que

podieran dar cuenta de los significados que el proyecto y el proceso generaron en la comunidad.

Para este tipo de análisis de las significaciones en un plano individual o microestructural, se consideró útil la metodología semiótica. Es importante aclarar que se utilizaron principios y procedimientos de este tipo de metodología, pero fueron aplicados desde una perspectiva u orientación al rescate de un discurso reiterado de manera colectiva. Por ello no se hizo un análisis exhaustivo sujeto por sujeto.

Con la aplicación de las entrevistas se buscó evidenciar la enorme variabilidad en las significaciones de conceptos y situaciones relativos al proyecto y al proceso y posibilitar el rastreo de posibles significados comunes.

Se consideró necesario trabajar con una muestra compuesta exclusivamente por personas del sexo femenino, dado que en este caso, la igualdad en el género, implica partir de una base común de significación, dadas las condiciones en que fue desarrollado el proyecto. Las mujeres fueron las beneficiarias directas al ser poseedoras de la vivienda, igualmente han sido el sector más participativo y con mayor permanencia en las instancias organizativas. Seguramente sería interesante conocer y contrastar las significaciones femeninas respecto a las masculinas, no obstante, al no ser el objetivo de la evaluación este tipo de comparaciones, ni mediaron en la aplicación de entrevistas hipótesis sobre las posibles diferencias en la significación, simplemente se procedió a trabajar con personas con las que se pudieran tener ciertos rasgos semejantes en sus marcos de significación, y el sexo, fue la característica más influyente que se identificó.

Fueron entrevistadas treinta mujeres. El número se estableció considerando las posibilidades reales de llevar a cabo un análisis de tipo semiótico, el cual por su complejidad difícilmente puede ser aplicado a muestras mayores. Es importante resaltar que este análisis es esencialmente de corte cualitativo, y que en ningún momento se pretendió establecer que las significaciones fueran representativas, cuantitativamente hablando, de la comunidad toda; pero sí pueden ejemplificar y dar ciertas pistas respecto al tipo de significaciones que se generaron específicamente en este proyecto educativo comunitario, y la importancia del conocimiento de estos productos de sentido en educadores y educandos.

Las entrevistas fueron realizadas siguiendo una guía de preguntas abiertas, y fueron aplicadas por dos jóvenes de la misma comunidad, en apoyo a la investigación evaluativa, la estudiante Dolores Chávez Flores y la señorita Nérida Zepeda Villalvazo. Previamente se les explicaron las finalidades y recomendaciones para la realización de las entrevistas. Estas personas ya habían tenido entrenamiento en investigación participativa como parte del trabajo de organización del Centro de Desarrollo Infantil que estuvo a su cargo como equipo residente de Area Social en el período 1990-1992.

El procedimiento fue el siguiente: se seleccionaron al azar de una lista de todos los beneficiarios los nombres de treinta mujeres; se visitaron en sus domicilios, se les explicó el motivo de la entrevista y se les hicieron las preguntas grabando todas las sesiones completas.

Tomando los contenidos de las grabaciones se organizó la información a través de diferentes categorías de análisis, ya como parte del ejercicio evaluativo, por parte de quien sustenta esta tesis.

En la organización informativa se tomaron dos tipos de criterios: el informativo (cuantificable), considerando la respuesta concreta a la pregunta realizada y el semiótico (cualificable), por el cual se tomaron en cuenta las palabras y frases mismas, así como la forma en que fueron dichas.

3.5. EL ANALISIS SEMIOTICO COMO PARTE DEL EJERCICIO EVALUATIVO

Se sintetizan a continuación los elementos básicos de la propuesta teórico-metodológica considerada para la realización de este análisis, la desarrollada principalmente por investigadores como Algirdas Julien Greimas y Desiderio Blanco.

Desiderio Blanco introduce al concepto de sentido planteándolo como: posibilidad de entender el mundo, de manejarlo y controlarlo, orientar los fenómenos que en él se producen a fines determinados por el hombre. Tiene que ver con fines, metas y orden de acciones para su consecución. Aborda la producción del sentido, para lo cual va escalando desde los conceptos : signos, significado y significación, como materia y operaciones para la producción del sentido.

3.5.1. Marco conceptual de la propuesta metodológica.

Se entiende la significación como un proceso no sólo lingüístico en cuanto a las estructuraciones de los significantes y los significados, sino sobre todo, como un proceso histórico a partir del reconocimiento de las condiciones de producción de las significaciones en donde la actitud del emisor juega un papel relevante.

Plantea una serie de conceptos que se sintetizan a continuación:

Significado: término correlativo del significante en la formación del signo y su contenido es el concepto o representación mental del objeto o entidad de que se trate. Se compone por un conjunto de rasgos sémicos que caracterizan la representación del objeto y que permanecen invariables a lo largo de extensos tramos en el desarrollo de las lenguas. Los rasgos pueden ser:

- que reproducen las características perceptibles
- los que señalan las marcas de la clasificación

El conjunto de rasgos que definen el significado de un término o significante es configurado históricamente por los hablantes de una determinada lengua.

Significación: función en el sentido algebraico del término, resulta de la relación que se establece entre el significante y el significado y consiste en la capacidad del signo de aludir, de señalar hacia el objeto. Orienta la atención del receptor por medio de la representación contenida en el significado hacia la realidad significada.

La capacidad referencial del signo conduce a la situación ideológica del realismo lingüístico en virtud de la cual el significado tiende a ser confundido con el referente. La significación es el proceso por el que el signo alude a la realidad sin alterarla.

Sentido: el sentido está vinculado a la actitud del hablante o emisor. Las mismas relaciones de significación producidas por los signos producen diverso sentido de acuerdo con la actitud asumida por el emisor ante la situación enunciada. El sentido configura un horizonte de significaciones encarnado en la organización de los enunciados y está formado por un bastidor clase mático: de rasgos sémicos contextuales, genéricos, clasificatorios, de carácter ideológico, según el cual los significados de los signos se organizan con vistas a la comunicación.

Además de la significación comprende los fenómenos de expresión que no se hallan orientados deliberadamente a la comunicación. El sentido implica una intencionalidad, una dirección, no siempre consciente, pero siempre actúa y se presenta como relación entre el trayecto y la meta.

ESTRUCTURA DE LA SIGNIFICACION

Se puede entender la significación como estructurada por unidades diferenciadas entre sí y definidos por semejanzas y oposiciones. La significación se estructura a partir de semas, o unidades definidas por su valor diferencial, así como por ejes, que definen puntos de partida y llegada entre semas, es decir indican relación.

La semejanza permite ver conexiones en el sistema, la relación de oposición lo diferencia del sema más cercano que contribuye a su definición.

Eje sémico se denomina a la relación de doble orientación entre las unidades mínimas de la significación. Es la estructura elemental de la significación. Toda significación surge de una oposición.

Los sememas: son unidades de manifestación del contenido integradas por rasgos sémicos de carácter permanente, representan las características físicas del objeto; y por rasgos sémicos contextuales, permiten identificarlo en un conjunto determinado.

La teoría del significado desarrollada por Desiderio Blanco, con antecedentes en la teoría greimasiana, parten de premisas como las siguientes:

- Los estímulos que recibimos del mundo son organizados en unidades de reconocimiento que nos permiten representar los diversos objetos de la realidad. Unidades que son elaboradas siguiendo determinadas normas sociales establecidas en el contacto diario con los objetos.

-El significado semiótico de un signo no es otra cosa que la codificación socializada de una experiencia perceptiva.

-Los signos remiten a la realidad a través de mediaciones culturales de orden social e histórico, que se requiere considerar al establecer el valor de los signos de un código.

LA PRODUCCION DEL SENTIDO:

El sentido es resultado de un trabajo con los signos, las operaciones de producción del sentido se enmarcan en los dos ejes fundamentales que organizan todo código: el eje paradigmático y el sintagmático. El primero agrupa todas las oposiciones del sistema, oposiciones que surgen de las diferencias entre las distintas unidades que lo conforman, el emisor elige de acuerdo a sus necesidades comunicativas y expresivas. (Operación de selección). Las no seleccionadas también significan, contribuyen a definir el valor de las unidades elegidas.

El eje sintagmático, es el de las combinaciones, el de las reglas de combinación entre las unidades, orden temporal y espacial según los códigos. La materia significativa que utiliza el código señala las condiciones de dicho orden.

La selección y la combinación de las unidades va configurando la estructura del mensaje y produce sus efectos de sentido. Selección y combinación están regidas en última instancia por la actitud del emisor, por sus determinaciones sociales y personales, conocidas como condiciones de producción.

Los receptores cuentan con la estructura del mensaje para decodificar su sentido y reconstruir a partir de su estructura las condiciones de producción.

Las formulaciones: son operaciones semióticas que expresan la actitud del hablante o emisor ante la realidad significada: aserción, determinación, calificación, cuantificación, modalidad y situación de locución.

Para captar el sentido, es preciso hacer el recorrido inverso: pasar de la identificación de las operaciones de producción a la actitud del emisor y a las condiciones que la determinan. El conocimiento del código constituye una condición imprescindible para lograrlo. Sin código no hay comunicación posible.

Lo anterior viene a plantear el sentido como clave en la comprensión del proceso comunicativo y lo presenta como proceso sociocultural altamente complejo.

Por otro lado, la metodología de análisis semiótico greimasiano cuyos principios son retomados por investigadores como Desiderio Blanco, se plantea a partir del reconocimiento de tres tipos de estructuras en los textos:

a) Las estructuras superficiales: representan un primer nivel en el análisis, por medio del cual se reconocen principalmente roles actanciales de los elementos mencionados en el texto.

b) Las estructuras narrativas: segundo nivel de análisis que alude a la forma como se estructuran los discursos en el sentido de articulación de sujetos y objetos, reconociendo el papel que juegan los distintos actores para la consecución de los objetos de valor u objetos instrumentales que sirven para la consecución de los primeros.

c) Las estructuras profundas: en las que se reconocen los símbolos o formas de representación de valores que subyacen las expresiones que afloran en la superficie.

Cada tipo de estructura se operativiza a través de diagramas convencionales que ayudan a visualizar las relaciones entre los elementos. De entre este tipo de esquemas el cuadrado semiótico basado en el reconocimiento de oposiciones, es de los más utilizados.

Con estos fundamentos teórico metodológicos se realizó el análisis semiótico que se presenta a continuación:

3.5.2. APLICACION DEL ANALISIS SEMIOTICO A LA INFORMACION RECABADA

Se realizó el análisis de tipo semiótico sobre las formulaciones hechas por todos los sujetos entrevistados. Se revisaron y tipificaron estas formulaciones sin importar a que cuestión de la guía de entrevista correspondieran, analizándose el discurso global.

Se consideraron trece categorías para el análisis semiótico:

A) Roles actanciales/referidos a la atribución de funciones o roles a sujetos concretos o personificados o a sujetos sociales comunitarios.

Se alude a la noción sujeto social en tanto a roles establecidos en este caso para la comunidad, tales como coordinadores, Mesa directiva, autoridades, etcétera, sin una personificación específica. No se dan nombres o se hacen referencias personales.

B) Juicios valorativos- formulaciones con un contenido de calificación de las acciones o las personas, utilizando adjetivaciones.

C) Oposiciones discursivas y semánticas básicas: que se refieren a la utilización de términos o conceptos como abiertamente contrarias y denotando una percepción de situaciones y acciones como calificables en extremos de significado.

D) Asociaciones semánticas básicas: consideración de equivalencias (isotopías) en términos o conceptos que se utilizan como sinónimos, no sólo gramaticales, sino sobre todo de significado.

E) Objetos de valor e instrumentales: así como se observan roles actanciales, en tanto fijación de ciertos papeles para la acción o descripción de situaciones en la estructura de un programa narrativo, se da una relación entre sujetos y objetos, de estos últimos se distinguen fundamentalmente los objetos instrumentales (que sirven para conseguir algo) y los de valor, que son la meta misma por la cual actúan los sujetos. Así mismo se identifican los objetos con una valoración negativa, las que se desean evitar. Esta nomenclatura es utilizada por Greimas e investigadores de esta línea de investigación semiótica, que se refiere a la forma como en un texto se observan sujetos, objetos y acciones encadenadas entre sí como en una narración, que va dando cuenta de la sucesión de acciones, las relaciones entre sujetos entre sí y respecto a objetos.

F) Formulaciones evocativas: aquellas que se refieren fundamentalmente a situaciones o acciones pasadas a diferencia de las:

G) Realizativas/ que son aquellas en que los actores actúan, hacen o instrumentan en torno al objeto de valor.

H) Formulaciones despersonalizadas/aquellos que no hacen referencia específica a sujetos concretos. A diferencia de las:

I) Formulaciones personalizadas/ En tercera persona las que aluden a sujetos concretos en tercera persona (él, ella o ellos); en primera persona, las que aluden a sujetos concretos en primera persona (yo, nosotros).

J) Formulaciones con condicionantes: los que contienen expresiones de condición para la realización de la acción.

K) Fuentes indirectas de información: alusiones sobre por qué se dice lo que se está diciendo sin que sean argumentos valorados o emitidos desde el hablante.

Por ser este análisis el más profundo y en el que se concretizan las observaciones sobre los impactos a nivel de los sujetos. La interpretación de las categorías propiamente semióticas se presenta en el cuarto capítulo de este trabajo como punto de llegada del ejercicio evaluativo.

1. NUÑEZ Carlos, 1987, p. 173
2. Ibidem, p.174
3. Gilberto Giménez, 1987, p. 255
4. SANCHEZ RUIZ, 1992, 95.
5. SANCHEZ RUIZ, 1992,101.
6. Hugo Zemelman, 1987. p.966.

CAPITULO IV

CAPITULO 4.

APLICACION DEL MODELO EVALUATIVO A LA EXPERIENCIA DE ORGANIZACION SOCIAL DEL FRACCIONAMIENTO CRUZ ROJA DE CIUDAD GUZMAN JALISCO

En este capítulo se opera el modelo evaluativo desarrollado en el capítulo anterior. La estructura del ejercicio sigue la fases indicadas en la guía de evaluación descrita en el capítulo anterior.

Las relaciones identificadas se redactan como premisas o supuestos, aludiendo a elementos presentes en los textos antecedentes del primero y segundo capítulos.

PRIMERA FASE

4.1. Identificación de la relación entre los elementos de la dimensión contextual del proyecto.

Premisas o supuestos:

- En la formulación del marco contextual del proyecto se alude a la interrelación de las cuatro grandes dimensiones, Cultural, Política, Social y Económica, tomando como eje de análisis el concepto de desarrollo.

- Se observa una articulación entre los niveles y dimensiones respecto al surgimiento de las teorías del desarrollo.

Los elementos sobresalientes son:

De la situación prevaleciente en el siglo XIX con relaciones internacionales fuertemente orientadas a la industrialización, en la posguerra (40s-50s) el sentido del progreso se complejiza y toma, por la grave crisis socio-política, sesgos distintos a los económicos para su enfoque. El efecto mediacional de la guerra es evidente, pues plantea una nueva panorámica de la organización mundial.

No obstante son evidentes las contradicciones, o desequilibrios en el desarrollo armónico de las cuatro dimensiones consideradas, históricamente, y a pesar de los esfuerzos latinoamericanos y de otras regiones del llamado Tercer mundo por remontar la situación de subdesarrollo, y a pesar de las políticas desarrollistas del primer mundo, la inyección de capital y el difusionismo cultural-educativo, mediaciones cuestionadas en su efecto esperado, no han dado respuestas suficientes a las cada vez más crecientes legiones de depauperados.

El reconocimiento de la situación de interdependencia económica parece ser la nueva postura política de los líderes mundiales. Algunos elementos de análisis que no aparecen en el marco teórico tienen que ver con la salida del cuadro de oposiciones del llamado Segundo Mundo. El cuestionamiento del socialismo como sistema

opositor al capitalismo parece ganar terreno en este fin del milenio y ésto ha endurecido la tendencia a la interpenetración económica mundial. Lo que se ha dado en llamar el "derrumbe del socialismo", parece ser una mediación de gran escala para la reformulación de las relaciones internacionales en cuanto a las cuotas de poder.

- Las contradicciones fundamentales que se localizan en escala descendente son:

La reiteración de autores latinoamericanos desde la teoría de la dependencia, en la observación del problema del desarrollo como concierne al ámbito regional y nacional, cuando en el plano macroestructural se observan cada vez más las alianzas multinacionales.

Hablar de desarrollo nacional representa una formulación sumamente compleja, pues no se sabe si se alude al Producto Interno Bruto, que en una nación con intervención franca del estado en la economía podría significar un fortalecimiento del Estado en su papel de líder empresarial, o por el contrario, en países con tendencia a la desestatización, podría significar un aumento en la tasa productiva y de ganancia de los grandes capitales, ésto partiendo del análisis de indicadores económicos. Los indicadores en vivienda, salud, educación, aunque en México ascienden, parecen perder fuerza como factores que se atiendan de manera privilegiada, en aras de trascender el sentido asistencial del estado, pero con el riesgo de no considerar la escasa fuerza económica y organizativa de una sociedad mayoritariamente pobre. Lo que se pierde en las reflexiones macroeconómicas es la condición de las mayorías nacionales o regionales.

Se observa entonces un cambio en la tendencia conceptual hacia un desarrollo considerado en términos integrales (aunque esta integralidad pocas veces haya remontado el ámbito discursivo), y sin embargo las políticas de desarrollo parece que cobran un nuevo aire neoliberal con marcado acento económico.¹

- Estas reflexiones contextuales se llevaron en la explicitación del marco conceptual y contextual del proyecto, se transfirieron al ámbito estatal y local, sin ahondar en datos socioeconómicos municipales. Puede observarse que se utilizó el concepto de centro-periferia, para caracterizar la relación de los estados respecto al centro del país, y de los municipios respecto a las capitales de los estados.

¹Faltaría hacer un análisis más profundo de los impactos por ejemplo del Programa Nacional de Solidaridad, aunque el tipo de acciones que se reportan hasta ahora en 1992, antes de la creación de la Secretaría respectiva, parecen ser de aplicación azarosa, es decir, sin responder a una planificación del desarrollo en términos nacionales, partiendo de acciones concretas en localidades o grupos muy específicos.

Un enlace importante a resaltar, es el que esta aplicación de la noción centro-periferia, aparece en las descripciones sobre el proceso, más allá del sentido localidad, para observarse reflejado incluso al interior de la comunidad misma en cuanto a los sujetos que se hacen portadores del poder a partir de su estatus económico y cultural.

- El sismo de 1985, aparece como situación coyuntural mediacional en México, que pone en evidencia diversas crisis. Algunas resaltan a nivel nacional, como la corrupción del sistema judicial y político en general, otras a nivel local, como el enorme rezago en la vivienda de miles de habitantes en Ciudad Guzmán Jalisco, los autonómados "daminificados permanentes". Situación análoga es descrita en la contextualización en la escala internacional respecto a la Segunda Guerra Mundial y el destapamiento de las diversas crisis, en las que los países del Tercer Mundo hacen un llamado a la observación de su situación de daminificados permantes, antes y después de la guerra.

- Desde la escala Internacional, la Cruz Roja Internacional asume un compromiso con México para la dotacion de vivienda. En la convocatoria a profesionales para hacerse cargo del proyecto, encuentra un equipo interesado en dar al proyecto constructivo un carácter educativo. Esta propuesta es congruente con un sentido de desarrollo manejado por organismos asistenciales a nivel mundial, en el que el llamado "difusionismo" es visto con buenos ojos. La aportación económica no se dá como remedio a la situación crítica, lo que se ve como elemento impulsor de desarrollo es la propuesta educativa.

Como se plantea en el marco contextual, los organismos internacionales que prestan ayuda a los países pobres, lo hacen como parte de un planteamiento político.

- Uno de los principales efectos de la ayuda externa a través de la Cruz Roja Internacional fue la ruptura del grupo beneficiado respecto al resto de los daminificados guzmanenses. Sin que la intencionalidad se haya dado desde la institución donante en términos de provocar esa ruptura, si hay, sin embargo una significación política y pacto con el sector gubernamental en la medida que representa un apoyo para el mantenimiento del control en situación de crisis. No obstante, quienes participan, principalmente los donantes anónimos y los mediadores institucionales, parten de objetivos básicamente humanistas o de concepciones difusionistas respecto al desarrollo económico, sin hacer explícitas otro tipo de intencionalidades más abiertamente políticas.

Desde esta premisa se enlaza con la identificación de las siguientes relaciones:

4.2. Identificación de la relación, entre los elementos de la dimensión conceptual del proyecto: PARADIGMA TEORIA METODOLOGIA y TECNICA

- La Cruz Roja Internacional no cuestiona a los integrantes del equipo de Area Social el proyecto de organización social que presentan como propuesta educativa. En los objetivos del proyecto, el acento tiene más identificación con un paradigma desarrollista o difusionista que con un paradigma crítico. Aún cuando en el contenido de las interpretaciones del diagnóstico y la estrategia de acción, sí se observan elementos más ligados a la metodología freiriana, es decir, al paradigma crítico. Esto hace que sí se observen contradicciones conceptuales de fondo entre el discurso del proyecto en sus distintas partes.

Entre las principales contradicciones observadas destacan:

-El uso que se le dá en el proyecto al concepto de desarrollo; pues se plantea como un concepto integral con énfasis en el desarrollo socio-económico, pero tomando como vía de impulso la educativa. Desde los promotores internacionales y el equipo técnico del proyecto, la pretensión iba dirigida hacia un mejoramiento sustancial de la calidad de vida de las familias beneficiadas, pero tomando a la comunidad como susceptible de desarrollarse en sí y para sí sin más nexos o relaciones contextuales. No se identificaron claramente los límites del proyecto y se supuso por ejemplo: que capacitar para el empleo generaría empleo.

"...partir de la organización social, como impulsora de un proceso de superación permanente y autogestivo del grupo, para el desarrollo de sus propias potencialidades y el paulatino señalamiento de objetivos y metas."²

La organización social entendida como meta o producto del proceso educativo, supondría posibilidades de acción en diversos ámbitos, pero enfáticamente sobre cuestiones de carácter político. Pensar en impactos en el ámbito económico hubiera requerido de una movilización mucho más amplia que la de comunidad.

El proyecto no fue contextualizado en esos términos, y seguramente puede observarse un excesivo centralismo en las fuerzas de una comunidad considerada como sistema cerrado.

Los supuestos básicos citados en el origen de la proyección fueron:

. Dentro del grupo de damnificados se encontrarían diversidades y similitudes que habría que detectar para el diseño de programas de trabajo que se adecuaran a su situación al tiempo que impulsarían cambios positivos para las familias.

. La dotación de vivienda no necesariamente origina el proceso de

²Ver página 56 en el Segundo Capítulo.

cambio hacia un mejor nivel de vida, si no se trabaja paralelamente en el desarrollo social, partiendo de la realidad, de las posibilidades y necesidades del grupo.

Estos supuestos se confirmaron a lo largo del proceso, lo cual no significa que se haya cubierto totalmente la expectativa de transformación que enuncian.

En la formulación del proyecto se denota una tendencia a hablar de desarrollo social y al planteamiento de estrategias grupales, y poco tratamiento de las diversidades familiares o individuales. Esto se dá posiblemente por la influencia del paradigma ideológico-teórico en el que se enmarca el proyecto.

La distancia entre el posicionamiento contextual que antecede dos enfoques distintos dentro del mismo proyecto: el desarrollista y el liberador o crítico, parece no ser tan grande si se analizan las estrategias implementadas y el tipo de resultados. Esto se dá por la ausencia de esta postura crítica en la Institución patrocinadora, que no contempla un desarrollo permanente más allá de los objetivos de "mejor aprovechamiento de la vivienda (entendido este aprovechamiento como cuidado civilizado de las instalaciones y servicios) y en el equipo de Area Social, por la ausencia de una conceptualización más amplia del proyecto que permitiera clarificar los límites o alcances y las distintas vías de acción para el logro de un real desarrollo de la comunidad en un sentido amplio.

El concepto de autogestión:

Del paradigma crítico, se pasa al uso de conceptos tales como autogestión, que se combinan con conceptos desarrollistas como el de desarrollo integral. Desde un paradigma realmente crítico, este concepto no hubiera aparecido como meta alcanzable. No obstante esta postura crítica se retoma en una metodología participativa en la que se intenta fortalecer la noción de grupo y de fuerza grupal.

El concepto de participación:

En el paso de la enunciación metodológica a las técnicas utilizadas, se pueden observar de nuevo contradicciones, en la medida en que prevaleció la técnica de formación de líderes y no de bases. Se conceptualizó a la Mesa Directiva o al Consejo de Vecinos como "base" pensando en la gestión exterior, pero el trabajo de fortalecimiento de ese grupo no se conceptualizó como centralización o concentración de poder al interior y se trabajó poco con las "bases" pensando en la comunidad toda.

La metodología y las técnicas sí activaron la participación, pero no aseguraron la permanencia de esa participación, es decir, no rebasaron el sentido inmediatista o pragmático de la organización grupal.

Hay que considerar que la forma misma como se dá la dotación de las viviendas y los servicios, y el tipo de relación con la Institución benéfica, limitaron la posibilidad de identificar necesidades comunitarias más profundas que pudieran generar algún tipo de

movilización de más largo plazo.

- El diagnóstico realizado y sus aportaciones para la contextualización del proyecto son analizados para la formulación de éste sin trascender los límites de la comunidad. Los datos sirvieron como base para la identificación de expectativas y objetivos, pero no para la definición de los límites, y mucho menos se tomaron como orientación de estrategias para una posible confrontación de esos límites no visualizados, lo cual fue limitativo de origen para la generación de un proyecto de transformación más franco o deliberado.

- Tensiones entre la cultura real, las resistencias y la idealizada o las tendencias a ser... habitus
Lo que el agente considera deseable y la fragmentación de la cultura

Paradójicamente, los principios pedagógicos que están trabajando aquí son similares a los de la concepción izquierdista. En ambos casos, la retórica de la reestructuración cultural da legitimidad a una transmisión pedagógica que consiste en una perspectiva de la cultura como un artefacto y a los educandos como receptores pasivos de conocimiento.

- Desconocimiento de los rasgos deseables y las tendencias naturales a partir de la cultura de la pobreza

"...Unos estudiosos ponen de relieve la gran capacidad de los pobres para ayudarse a sí mismos, para el liderazgo y la organización de la comunidad; mientras otros señalan los efectos destructores, algunas veces irreversibles, que ejerce la pobreza sobre el carácter individual, por lo que enfatizan la necesidad de conducción y control por parte de la clase media, la que supuestamente tiene una mejor salud mental. Estos puntos de vista opuestos reflejan también una lucha por el poder político entre dos grupos competidores. Sin embargo, la confusión, se deriva, en parte, tanto de no diferenciar entre la pobreza misma y la cultura de la pobreza, como de la tendencia a centrar la atención en la personalidad individual y no en el grupo, es decir, no en la familia y el barrio."¹

4.3. Caracterización de la propuesta educativa, zona de interfase de la dimensión contextual y conceptual, como resultante de la interrelación de los puntos 3.3.1. y 3.3.2 de la guía de evaluación (Cap. 3).

Se plantearon los siguientes momentos como eje de la propuesta educativa:

a) Diagnóstico: entendido en una triple dimensionalidad: el reconocimiento sistemático de la realidad objetiva, contextual en la que el grupo vive y actúa; la profundización de ese entorno, nuevos datos, más información sobre la realidad. Una segunda dimensión referida a la forma como los sujetos actúan para la transformación del medio y el sistema y la explicitación de las

intenciones que subyacen los tipos de prácticas.

b) Teorización: ligado al método mismo sobre el que se basa el diagnóstico, representa un distanciamiento crítico sobre la realidad y el accionar para interpretar. Las reflexiones llevan entonces a una espiral dialéctica en la que los datos iniciales se transforman en contenidos para el análisis.

Es así que el grupo construye conceptos operativos y va profundizando con ellos en el conocimiento de su realidad. Representa hacer un proceso ordenado de abstracción que permita pasar de la apariencia exterior de los hechos particulares a sus causas internas, estructurales e históricas para explicar su sentido y significa adquirir una visión totalizadora de la realidad. Y debe permitir obtener una visión crítica y creadora de la práctica social. Llevar a adquisición de hábito de cuestionamiento sobre la realidad.

c) Volver a la práctica: significa volver al punto de partida, la teorización debe permitir el avance no sólo en lo intelectual sino en la calidad racional, organizativa y política de las acciones transformadoras de la misma realidad de la cual se partió.

Representa el hacer, la traducción de lo pensado en acción organizada.

d) La autogestión como punto de llegada: representa la fase superior del proceso educativo que implica el reconocimiento de que el educador popular se compromete con un proceso por un tiempo definido y limitado. Se denomina agente externo a este sujeto que llega al grupo para promover la autoinvestigación y la formación para la acción colectiva. Para el logro de la autogestión se supone que el proceso educativo debe tender a fomentar la autovaloración y la confianza en sí mismos tanto en lo individual como en lo colectivo, la superación de la introyección de la autoridad que crea dependencia y el desarrollo de lazos afectivos entre los miembros que conforman una colectividad.- Valores

La cultura nunca es despolitizada; siempre recuerda los nexos con las relaciones sociales y de clase que la conforman.

A manera de síntesis de los puntos antecedentes, se pueden considerar algunos elementos de caracterización de la propuesta educativa generada:

- La base ideológica de la propuesta educativa se da desde el Paradigma crítico del Desarrollo, con una serie de supuestos sociohistóricos de base que permiten considerar a los procesos educativos como procesos de transformación de condiciones opresoras.

- Esta base ideológica en su traducción teórico-metodológica empieza a enfrentar dificultades, por la necesidad de armonizar un discurso crítico con un discurso institucional situado en la posición ideológica contraria, el paradigma desarrollista. De ahí que la Autogestión sea el concepto central del proyecto desde el punto de vista del Area Social, y la Organización

(entendida como mantenimiento de buenas relaciones y orden en la comunidad) el concepto central desde el punto de vista de la Institución patrocinadora. Ambas instancias coinciden en otros conceptos colaterales en el que el desarrollo aparece como meta deseable.

- Si la autogestión se convierte en meta educativa de los agentes mediacionales del proyecto educativo es como forma de lucha y transformación de relaciones de dominación con distintas instancias jerárquicas hacia fuera de la comunidad y en un segundo momento (como parte del proceso y no del proyecto) hacia dentro de la misma comunidad. No obstante el concepto de desarrollo pierde toda su fuerza y es traducido a una serie de acciones desarrollistas, acordes con lo solicitado institucionalmente. Hay entonces una enorme distancia entre la pretensión de un desarrollo integral de la comunidad, y las estrategias instrumentadas para ello que no pasan de ser expresión de buenas intenciones educativas de carácter difusionista pero que no operan a nivel de las condiciones económicas, sociales y políticas, y sólo de manera muy superficial tocan los aspectos culturales comunitarios.

- Al ser la autogestión el producto esperado del proceso formativo de la comunidad, el énfasis en las estrategias estuvo puesto en la integración grupal, la identificación de los líderes, las fuerzas y las formas de poner en común necesidades y objetivos.

- Como base estructural de la autogestión se define la organización social para el equipo promotor, a diferencia del concepto institucional de organización. Más que el logro de relaciones armónicas, el proceso educativo debiera llevar a sentar las bases de una organización entendida como condición de posibilidad de trabajo conjunto a través de la identificación de tareas necesarias para el grupo y una mayor tendencia a la consideración de la fuerza grupal en contraposición de las fuerzas individuales.

- De las fases consideradas en la propuesta educativa:

- . Conocimiento sensible
- . Planeación democrática
- . Ejecución de acciones
- . Evaluación permanente

Puede observarse que en el mismo proyecto se explicitan como tareas del equipo de Area Social y la inserción comunitaria en estas fases formativas sucesivas no se dá con la misma fuerza o con el mismo interés o significado que para el equipo promotor.

- En el proyecto son enunciados una serie de objetivos³ que se extraen de los datos contextuales y de los supuestos ideológicos orientadores, pero la interpretación de estos datos diagnósticos no

³Página 70. Capítulo Dos.

se hizo a la luz de una separación de dimensiones posibles de ser trabajadas, resalta el hecho de que en los objetivos no se enunciara o se hiciera explícito el sentido de transformación de una circunstancia cultural de no participación en organización alguna, que se dá como una de las características sobresalientes de la población atendida desde el diagnóstico, y este hecho no se retomó, al menos no en la formulación de los objetivos del proyecto. Uno de los objetivos particulares habla del establecimiento de un sistema de participación activa y reflexiva para el fomento de la solidaridad humana como estilo de vida. El "establecimiento" supone un punto de partida, pero en el proyecto este punto nunca es enfatizado, de modo que pareciera que el sistema de participación se puede crear, o que no encontrará resistencias.

- Los objetivos particulares del proyecto definen intencionalidades del equipo promotor, pero no son objetivos educativos en sí, lo cual llama la atención en tanto el objetivo general sí habla de un proceso educativo para el fomento de la participación como medio para la superación de la calidad de vida. La formulación de los objetivos encubre entonces las expectativas del proyecto: aparece como objetivo o finalidad: "impulsar un proceso que fomente la participación activa de los beneficiarios..." lo que es un medio: "...para la superación conjunta de la calidad de vida". El objeto o finalidad última del proyecto es la superación de la calidad de vida, y el proceso educativo el medio. En esta formulación no se esclarecen los objetivos del proceso educativo como objeto mediacional, ya que en los objetivos particulares sólo se destacan acciones a realizar por el equipo promotor, pero no se tocan los aspectos formativos, salvo algunos enunciados que aluden a la capacitación en aspectos de salud, trabajo y enseñanza abierta.

En síntesis, el proceso educativo es entendido como proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización, confrontación de la práctica sistematizada con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente a nuevos niveles de comprensión: teoría a partir de la práctica.

2a FASE

4.4. Identificación de la relación de los elementos de la dimensión contextual del proceso.

Pueden identificarse distintos criterios de contextualización, primordialmente los que tienen que ver con el devenir histórico y los que tienen que ver con los espacios y las estructuras, confluyentes estas fuentes en lo que denominamos contexto.

En el primer capítulo se retoman los elementos de contextualización universal y nacional que se han retomado como fundamentación de una particular epistemología de los paradigmas ideológicos y teóricos del desarrollo. Se sintetizan en estas conclusiones algunos elementos prioritarios para el análisis:

- Las políticas modernizadoras aplicadas en el terreno económico desde tres sexenios atrás, siguen una tendencia internacional y un discurso para la superación de la pobreza y el subdesarrollo que ha tenido aplicaciones heteróneas en las distintas regiones latinoamericanas, y dentro del país en los distintos estados.

El concepto de relación centro-periferia ha sido útil para identificar el tipo de relaciones de los países pobres con los ricos, y de los estados con la capital, así como de las ciudades o poblados en relación a capitales de los estados o cabeceras municipales. Aplicado a Ciudad Guzmán se pueden tener las siguientes apreciaciones:

. Ciudad Guzmán, considerada segunda ciudad en el estado de Jalisco, por su cercanía con la capital, la ciudad de Guadalajara, se ha constituido en un puente comercial con la costa del pacífico, más no se ha industrializado. La falta de agua ha sido uno de los principales problemas para la industrialización, pero indudablemente también lo ha sido su cercanía con el centro de dependencia regional.

. Como otras poblaciones del país, Ciudad Guzmán ex exportadora de mano de obra a los Estados Unidos, condición que dá particularidades culturales a la población por la constante migración. Los rasgos culturales son una mezcla de tradición jalisciense y tendencias generalizadas hacia modos de vida modernos difundidos por los migrantes y los medios de comunicación.

. Como ciudad eminentemente comercial ha tenido un lento desarrollo educativo pues no hay una demanda de profesionales más allá de las áreas comerciales.

. Políticamente el corporativismo se ha manifestado como en las distintas regiones del país desde una posición unipartidista.

. El sector inversionista de la población, tiene a su vez el control político hasta 1988 en que se empiezan a dar fracturas que tienen culminación con el arribo de una Presidencia Municipal Panista hasta 1992.

. Las relaciones laborales se regulan aún desde perspectivas semifeudales o de vasallaje, sobre todo en las actividades del campo y las domésticas. Los índices bajos de educación de la población adulta agravan la situación de explotación en distintos ámbitos laborales.

. La escasez de vivienda era ya un problema sentido en la población antes del sismo del 85. De ahí la enorme importancia que tiene este evento que revela cifras y agrava situaciones hasta puntos críticos.

Desde el punto de vista de las estructuras, los sujetos sociales y los movimientos:

. Las comunidades eclesiales de base desde principios de los 80 empiezan a constituirse en un fuerza popular, con grupos jesuitas

al frente, y el obispo permitiendo el movimiento desde una posición aparentemente populista.

En síntesis algunos elementos relevantes de caracterización del proceso en términos de contextualización, considerando el entrecruzamiento de la dimensión política, cultural, económica y social son:

- Presencia todopoderosa de la Institución. Aún cuando no se explicita su directividad, está presente la institución donante como comprometedora de participación, como instancia acreedora, como proveedora, gestora y no objeto de gestión comunitaria, porque la relación se establece no como respuesta a una demanda, sino como donación que en respuesta espera "buen comportamiento, disciplina, mantenimiento, limpieza...etcétera".

- Las otras organizaciones sociales se niegan en la práctica a lo largo del proceso. No se actúa desde un sentido de conformación de redes para posibilitar movilizaciones ni mucho menos movimientos sociales.

- La gestión como objetivo aparece difusa pues las primeras gestiones ya están conseguidas: vivienda y servicios básicos. La escrituración sigue siendo motivo de gestión. Pero el aprendizaje fue la gestión institucional y por alianza, no se ha cuestionado el método de gestión ni su eficacia

- La transformación de las necesidades colectivas no es fácilmente reconocible por los datos recabados, aparentemente la organización sigue en las mismas búsquedas: mantener orden y limpieza, conseguir la escrituración, tener actividades educativas, tener servicios médicos accesibles.

- Se da a lo largo del proceso un entramado de alianzas y una necesidad de liderazgo que se expresa en la crítica al autoritarismo, pero también la crítica a la falta de autoridad. Hacia fuera las alianzas son de tipo corporativo, hacia dentro por compadrazgo.

- El cambio cultural por el tipo de vivienda y vecindad, y la normatividad consecuente, no está suficientemente registrado y ponderado, pero los rasgos más obvios de transformación es el descentramiento de la vida cotidiana. Ir al centro de la ciudad ya no tiene la connotación de cotidianidad y toma el sentido festivo. La dotación de servicios de abasto al interior que al principio aparecían como impensables ahora son una realidad imprescindible. Contar con áreas verdes y aspirar a la belleza ambiental es un objetivo que antes no se señalaba dentro de las expectativas de vida comunal o familiar.

4.5. Identificación de la relación de los elementos de la dimensión educativo-praxiológica del proceso.

DIMENSIONES ENFATICAS Y PROCESO EDUCATIVO

De entre las dimensiones componentes de la propuesta educativa y su puesta en práctica destacan algunos rasgos por dimensión:

En cuanto a la dimensión Socio-cultural: la normatividad asumida y las formas de participación. En la dimensión Política: las semejanzas en la operación de las alianzas y las gestiones hacia fuera y hacia dentro, la aparente repetición de las tradiciones corporativas y las relaciones de poder y estratificación social. Estos elementos centrales pueden observarse a través de indicadores como los siguientes:

MOTIVACION Y MANEJO DE LA INTERACCION AGENTES-COMUNIDAD

- La relación fundamental entre agentes y comunidad se dá en dos planos posibles de interpretación:

a) El primero se caracteriza por una relación en la que el poder es el centro, el sentido de autoridad en la medida en que los agentes formadores juegan el rol de investigadores para la dotación de la vivienda. La relación se entabla con ese marcado sentido de poder y autoridad, aún cuando en el discurso y el tipo de práctica organizativa la tendencia fuera hacia la horizontalidad y la expresión de ideas y expectativas de los equipos que se organizaron.

Pareciera que los beneficiarios potenciales aprenden la discursividad básica y actúan en consecuencia para complacencia de los agentes. Es su estrategia autogestionaria. Si no actuaran así no obtendrían la vivienda. Esto encubre en toda la primera etapa el valor que el grupo concede a la organización como medio-fin y al proceso mismo de organizarse.

b) Desde un punto de vista más funcional, la condicionalidad de la organización para la obtención de la vivienda representa un factor motivacional, que como tal mueve a la participación y a la acción. Se observa en la mayoría de las familias un auténtico compromiso hacia el trabajo. El problema de este plano de interpretación es la confusión entre el sentido de incentivación hacia un legítimo esfuerzo de participación, que no por ser auténtico tiene una significación personal que pudiera estar actuando en una aprendizaje sobre el organizarse para la autogestión y otros sentidos de la participación más ligados a sentimientos de gratitud con la institución, con los agentes promotores, o hasta con Dios.

No obstante estas dos formas de interpretación de la motivación para la participación, la dotación de vivienda y la mecánica de trabajo establecida para la organización social, genera una ruptura con hábitos previos. La asistencia a jornadas de trabajo comunitario, reuniones de manzana y asambleas, paulatinamente pasa de ser una obligación a ser un tipo de convivencia antes desconocida y que empieza a ser agradable. Los resultados de la acción organizada empiezan a valorarse, fundamentalmente los que tienen resultados visibles como la limpieza y el mantenimiento. La significación de la reunión es distinta para hombres y mujeres. Parece que en estas últimas es un factor importante de distracción que buscan. Menos hombres que mujeres, a decir de ellas mismas,

mantienen vivo el interés por la organización.

ESTRATEGIA DIDACTICA Y PARTICIPACION

Aún cuando en la proyección se enuncia una metodología para la organización social acorde con un paradigma de investigación social de tipo participativo, en la práctica el centro de la acción formativa es el trabajo en equipo y no el conocimiento de la comunidad y su contexto. Es por ello que hay mucho más un sentido pragmático de propiciar aprendizajes sobre la organización a partir de la vivencia del organizarse y muy escasamente se van retomando las acciones y sus productos como centro de la reflexión colectiva. Si se estableció la costumbre de realizar planeación y evaluación, pero siempre con fines de corto y mediano plazo, y se dió poco énfasis a la recuperación histórica de la organización.

Entre los factores de mayor peso en el proceso formativo sobre la organización social destacan:

- El sentido de la toma de decisiones democrática y argumentada
- El orden y la sistematicidad en la práctica del asambleísmo
- La rotación de los roles de coordinación
- La igualdad en la participación de hombres y mujeres
- El sentido crítico hacia las acciones o decisiones verticalistas
- El sentido de observación de los problemas desde sus causas y sus implicaciones
- El sentido del bien colectivo por encima del individual
- La necesidad de confiar en los otros para sobrellevar la carga de problemas cotidianos

LOS ELEMENTOS CULTURALES, LAS TRANSFORMACIONES Y LAS RESISTENCIAS

INFORMACION- FORMACION- CAPACITACION

En la narración hecha del proceso en el capítulo segundo de este trabajo, se manifiestan una serie de logros y desviaciones en la ejecución del proyecto. Estas desviaciones, no necesariamente de impacto negativo, pueden identificarse como resultado de la conjunción de elementos contextuales, relaciones entre instancias, grupos y sujetos, pero también pueden señalarse algunas como producto de errores, desaciertos, o contradicciones en la proyección y ejecución.

Una reflexión fundamental en este sentido es la que se refiere a la necesaria diferenciación de los niveles o planos del proceso educativo que tendrían que ser trabajados y que en el proyecto se distinguieron como fases, siendo que en el proceso pudieran identificarse mas que como fases, como planos o dimensiones del proceso formativo que no siempre pudieron ser articulados entre sí, o por lo menos no se evaluó en su momento la forma de articulación. Es así que se dieron un gran número de actividades en el plano

informativo, para la introducción de los beneficiarios a una forma distinta de vida y convivencia. Múltiples actividades de capacitación entre las que destacan la capacitación para la participación en la organización comunitaria, la alfabetización y la enseñanza de oficios varios. No obstante esta capacitación difícilmente rebasó en la mayoría de los involucrados el plano meramente instruccional, del saber hacer no pudo trascenderse a un plano más abstracto del saber que se sabe, o reflexionar sobre el hacer. El llamado conocimiento sensible no fue trascendido más allá de los rasgos más superficiales de la realidad observada, y la planeación democrática fue vivida más como una actividad que como una función.

De ahí que pueda diferenciarse entre la información recibida y la formación pretendida. La formación implicaría la reestructuración de esquemas de participación de manera más o menos permanente, una conciencia de la organización y sus fines que no puede negarse o afirmarse que se hayan logrado, y con esta imposibilidad de identificar los resultantes, se puede plantear el escaso nivel evaluativo logrado en el proceso de formación.

Se planteó una metodología fundamentalmente basada en el valor de la experiencia organizativa en cuanto a las formas: la práctica de las juntas, las reuniones del Consejo de Vecinos, levantamiento de actas, sistematización de votaciones, momentos en las asambleas: planteamiento del problema, argumentación, síntesis y votaciones. El manejo de contenidos y resultados de la toma de decisiones ocupó un segundo lugar en los objetivos de formación y ello condujo a una carencia de momentos reflexivos y evaluativos.

No se recuperó de manera suficiente el valor de la confrontación y el debate para darle una significación positiva a la discrepancia. El hincapié en los procedimientos y las habilidades organizativas, así como en las actitudes de preocupación solidaria por la comunidad, dejó de lado la formación de actitudes deseables tales como la capacidad de escuchar y comprender posiciones u opiniones contrarias, aceptación de las divergencias, aceptación de las posiciones minoritarias y otro tipo de factores fundamentales para el logro de consensos y que se podría resumir en la necesidad de formar para el disenso.

FACTORES PSICOPEDAGOGICOS

Como se plantea en la descripción del proceso la Motivación, Comunicación, Cambio de actitud, Dependencia-interdependencia, Toma de decisiones, Autoridad y poder, como elementos psicopedagógicos se pueden observar en distintos momentos y planos.

La motivación toma distintos objetos como factores centrales, la vivienda se da como principal motor al inicio, después el compromiso o el sentido de obligatoriedad hacia los agentes o la Institución donante, y en las distintas fases podría observarse que para los sujetos y para la colectividad las motivaciones son cambiantes y no podrían asumirse como homogéneas.

Los otros elementos descritos en un momento dado del proceso, y retomados en el segundo capítulo tal como se interpretaron en las

observaciones de los agentes hacia la comunidad, se plantearon desde valoraciones particulares de este equipo promotor y describen una percepción de las relaciones que desde una observación superficial bien pueden considerarse como elementos de avance o indicadores de éxito de la propuesta educativa. No obstante el problema de la múltiple significatividad que se aborda más adelante, pone en tela de juicio las aseveraciones en torno al proceso que se registraron a partir de los informes de los integrantes del equipo de área social.

CONTRADICCIONES MANIFIESTAS

En síntesis respecto a la conjunción teoría-práctica en el desarrollo del proceso formativo puede encontrarse que:

- La estrategia se dirigió hacia el logro de la significatividad, pero no se evaluaron o registraron de manera oportuna y permanente las significaciones logradas.

- La tendencia a trabajar con un sentido grupal encubrió intencionalidades y expectativas más individuales que afloraron en el momento en que los agentes externos se retiraron.

- Se planteó la autogestión como meta fundamental o resultante del proceso de organización social, pero se capacitó en un tipo de gestión por liderazgo en función de la normatividad dada respetando la instancia de mayor jerarquía: la Mesa Directiva, y no se manejaron otros niveles de gestión. Así mismo, se interpretó la horizontalidad, en un primer momento, como respeto al tipo de gestiones que esta instancia pudiera desarrollar sin mayor cuestionamiento directo, pero ante formas corporativas de relación con el gobierno municipal, la crítica desde los agentes a la instancia directiva fueron en aumento hasta el rompimiento, y entonces sí se pasó a otros niveles de participación menos centralizados y se trabajó con un énfasis confrontativo como parte de una estrategia de impulso del pensamiento crítico y no corporativista.

Los impactos fueron de ruptura y no de construcción colectiva, se polarizaron las posiciones. La significación dada al papel de directivos a pesar de la información y el tipo de reuniones conducidas no pudo separarse del sesgo autoritario y este rasgo no fue mayormente analizado por el equipo de área social como un rasgo cultural muy arraigado y hasta como una necesidad comunitaria de contar con líderes claros y con iniciativa.

Entre los principales problemas subyacentes en las contradicciones manifiestas podría destacarse una conceptualización de la participación con un marcado acento humanista y no desde una postura más abiertamente politizada que hubiera trabajado con la necesidad de habituar en el disenso para el entendimiento del censo. Este tipo de problematización estuvo ausente en la

estrategia metodológica.

4.6. Identificación de la relación de los elementos de la dimensión semántica del proceso.

La gran diversidad expresiva y las significaciones altamente diferenciadas hablan de la complejidad de un análisis de los impactos individuales a nivel del sentido producido a lo largo de todo el proceso educativo, lo cual únicamente indica la magnitud de una tarea evaluativa verdaderamente permanente y profunda cuando se hace trabajo comunitario, y dá pistas para una continua revisión de la metodología empleada en la organización social si se toman como eje ciertas categorías de significación presentes a lo largo del proceso, y cómo se están dando en la población atendida.

El primer análisis de los datos a través de la escala estimativa, muestra una notoria concentración de opiniones favorables a la organización y la cobertura de los objetivos del proyecto en relación a esa conservación de un orden a partir de instancias organizativas comunitarias que fungen como gestoras en el grupo. La forma como se alude en presente al hacer: limpieza, asistir a juntas o a la mesa directiva como instancia principal de organización actual, habla del mantenimiento de las instancias organizativas básicas.

A seis años de distancia de la conformación de las instancias básicas, puede considerarse un elemento positivo la conservación de las mismas y el sentido de utilidad que se le confiere a la organización. No obstante, las principales contradicciones pueden encontrarse al analizar las respuestas aplicando principios de análisis semiótico.

Los datos recabados a través de la entrevista se organizaron, para el análisis de tipo semiótico (ver anexos diagramas 2.4.3.2.), extrayendo todas las formulaciones realizadas sin importar la pregunta a la que daban respuesta y se clasificaron en las categorías semióticas descritas en el segundo capítulo. De esta clasificación es que se hizo una concentración y cuantificación que permitiera la identificación de las características más generales del discurso expresado por los sujetos entrevistados y las significaciones reiteradas.

La organización social fue el objeto central de la guía de entrevista, y es por ello que las formulaciones realizadas se orientan hacia ese concepto central, lo cual es deliberadamente limitativo pues el proceso vivido, desde una entrevista u observación más abierta, daría para la identificación de un número ilimitado de significaciones de los distintos aspectos que los miembros de la comunidad resaltarían de la experiencia y que podrían mostrar más cabalmente las transformaciones vecinales, familiares y personales. Un trabajo de tal naturaleza requeriría de una metodología etnográfica y podría haber puesto de manifiesto objetos de significación reiterados en discursos abiertos tales

como las historias de vida. Sin embargo, se consideró conveniente manejar un instrumento más cerrado y limitado al concepto de organización, por identificarlo de entrada como síntesis del proceso formativo y objeto principal de una evaluación, que no obstante se reconoce como una de las tantas alternativas evaluativas y que retoma tan sólo una línea de análisis o un sólo punto de articulación de las distintas dimensiones trabajadas en el proceso educativo, la organización social como meta de proyecto y resultado de proceso.

4.6.1. CARACTERIZACION DEL DISCURSO DE LA MUESTRA A TRAVES DEL ANALISIS DE LAS FORMULACIONES REALIZADAS.

Se presenta a continuación la tabla desagregada y la de concentración de formulaciones por categoría semiótica, como base para la caracterización del discurso de la muestra.

4.6.1.1. TABLA DESAGREGADA POR FORMULACIONES DE ACUERDO A CATEGORIAS DE ANALISIS SEMIOTICO.

Se consideran todas las formulaciones sin importar a qué pregunta estén referidas. En este análisis se tomó en cuenta todo lo dicho en apego a la textualidad. Sin embargo para la organización en términos de discursos reiterados, sí se hizo una categorización, quedando concentradas las formulaciones más cercanas en su expresión textual.

Por formulación se entienden las unidades mínimas de sentido como frases o enunciados.

Se anotan en cada formulación el número de formulaciones registradas.

ROLES ACTANCIALES

DEPOSITARIOS DE CONFIANZA:

Vecinos próximos
= 3

Familia
=4

Coordinador
= 1

CUIDADO DEL BUEN FUNCIONAMIENTO:

Organización
= 3

Alguien
=1

Licenciados
= 2

Vecinos
= 2

LOS QUE MANDAN O PIDEN COLABORACION, TOMAN DECISIONES
CANALIZAN PROBLEMAS A MD:

Coordinadores
= 10

LOS QUE RESUELVEN PROBLEMAS:

Yo sola, los problemas personales
= 2

Manzana organizada
= 1

Mesa directiva
= 7

LOS QUE SE AYUDAN:

Entre todos los vecinos
= 3

DEPOSITARIOS DE PROBLEMAS:

Coordinador
= 2

INFORMANTES:

Coordinadores
= 1

JUICIOS VALORATIVOS

SOBRE ORGANIZACION:
(Organización) Marcha bien
= 4

Organización es básica
= 1

SOBRE LOS RECURSOS MATERIALES:
Fondos- suficientes
= 1

PERSONIFICADOS:

(MD) está bien

= 2

NO PERSONIFICADOS:

Todo está bien...todavía

= 1

OPOSICIONES SEMANTICAS BASICAS

Nada-todo

= 9

*Varias formulaciones con todo se acabó, ya no hay nada

Muchos-ninguno (Problemas)

= 2

Nadie-todos

= 6

Liderazgo-no liderazgo

= 1

Desorganizado-organizado

= 2

Egoísmo-participación

= 1

Tranquilidad-Intranquilidad

= 1

Nunca-siempre

= 1

ASOCIACIONES SEMANTICAS BASICAS:

Muchos-se necesita más organización

= 1

Juntas-problemas

= 2

Juntas o asambleas- enfado (Pérdida de tiempo)

= 2

Falta de colaboración- más problemas

= 1

Trabajo (jornadas)-buen funcionamiento

= 3

Organización, Participación-asistencia a reuniones o faenas

= 3

Organización- Información

= 2

Organización-resolución de problemas

= 2

Organización (nuestro dinero) resolución de problemas

= 1

Vivienda- interés por trabajo y participación

= 4

Estar bien= no tener problemas

= 1

Capacidad-participación

= 1

Capacidad-liderazgo- Responsabilidad

= 2

Tiempo- Coordinación-Participación

= 1

Liderazgo- autoridad-rigidez- insistencia- éxito

= 2

Cada quien lo suyo-menos problemas

= 1

Organizados- nos hacen caso

= 1

Participación-saber leer y escribir

= 1

Empezamos bien- tenemos que seguir bien

= 1

Falta de coordinador=desorganización

= 1

OBJETOS DE VALOR

Organización para resolver problemas
= 6

Belleza- Buena presentación del Fracc.
= 2

Orden
= 2

Competencia
("Ganamos el primer lugar")
= 1

Responsabilidad -liderazgo
= 2

Acuerdo entre todos
= 4

Servicios básicos
= 2

Obediencia
= 2

Limpieza
= 4

Union de la pareja para coordinar
= 1

Unión entre vecinos - Convivencia
= 4

Dinero resuelve problemas
= 1

Llevarse bien
= 1

Más actividades educativas
= 4

Trabajar al mismo nivel
= 1

Que el molino funciones, aunque nos cobren
= 1

OBJETOS DE NO VALOR

Tareas menos valiosas:

Barrer nomás...

= 1

Dificultad para resolver problemas

Ni con jefe se resuelven problemas...

= 1

Rumores y críticas no abiertas

= 1

Problemas y discusiones (no acuerdos)

= 1

Ser coordinador

Sale uno mal

= 2

Si me toca (pues ni modo)

= 2

Cosas cerquita, ya no van

= 1

FORMULACIONES EVOCATIVAS

Todos jalábamos

= 1

ya no quiere uno cooperar

= 1

estaba satisfecha, pero ya no

= 1

Vuelva a ser como al principio

= 8

Me gustaría como la primera mesa directiva

= 1

Gastos sí se sabía de que eran al principio

= 1

Yo estuve muy a gusto como coordinadora

= 1

Estábamos bien por cuadrillas

= 2

Antes estábamos más interesadas

= 1

Al principio no funcionaba nada

= 1

FORMULACIONES REALIZATIVAS

Yo las animo

= 1

Yo les digo hay que juntarnos

= 1

Soy coordinador (según)

= 1

FORMULACIONES DESPERSONIFICADAS

Problemas no se solucionan

= 1

No se puede

= 1

No permiten, creo... (Sea coordinadora esposa de antiguo coordinador)

=1

Que quienes se comprometieran hicieran

= 1

Gente se enfadó de asambleas, juntas y clases

= 1

Gente necesita de uno

= 1

Ahora ya nadie quiere

= 1

Gente ya no responde

= 9

Personas se atrasan en pagos

= 1

Gente no está de acuerdo en nada

= 1

Gente va a pelear

= 1

Desde arriba nos dejaron caer

= 1

(Dispuesta a ayudar) cuando me invitan

= 1

Si quisieran(yo estoy dispuesta)

= 1

Ya se sienten dueños...

= 1

FORMULACIONES PERSONIFICADAS EN TERCERA PERSONA

(Mesa directiva) No sirven para nada.

= 1

Maridos no las dejan salir a barrer

= 1

Maridos no las dejan ir a actividades educativas

= 1

Ni buscan los permisos (M.D.)

= 1

A veces no vienen los maestros, por culpa de la gente que no se interesa

= 1

(MD) No pueden o no quieren resolver problemas

= 4

(MD) No atienden a uno como se debe

= 1

Md. Dicen: "Fuimos, vamos a ir y nada..."

= 1

Quitaron agua...ya no quisieron que se regara

= 1

(MD) Han hecho más de lo debido

= 1

(Coordinador) No le hacen caso a uno

= 1

Mesa directiva, Sí lo atienden a uno

= 1

Dicen que no se puede poner molino porque no hay permiso

= 1

No van y no van

= 1

Gente necesita de uno

= 1

Gente no está de acuerdo en nada

= 1
Dan la facilidad (y no la aprovecha uno)
= 1

FORMULACIONES PERSONIFICADAS EN PRIMERA PERSONA

Yo ya no asisto

= 1
Ya no quiere uno cooperar

= 1
Si estoy satisfecha

= 1
No necesitamos organizarnos

= 1
Si interesan pero no tengo tiempo
= 1

No estamos todos completos (no se resuelven problemas)
= 1

No he participado

= 1
En todo he ayudado

= 1
Siempre somos las mismas (para trabajar)

= 1
Me siento muy a gusto

= 5
He sido apoyada

= 1
Yo salí de jefa de manzana

= 1
No nos juntamos a trabajar

= 2
No le hemos puesto ganas a trabajar

= 1
(Dan la facilidad) y no la aprovecha uno

= 1
No participo no sé leer ni escribir

= 1
No me doy cuenta si hay actividades educativas

= 1
Yo ya estuve ahí, (MD) gente no responde

= 1
Aquí siempre resolvemos

= 1
Uno no sabe de esas cosas

= 1
No me gusta hablar ni nada

= 1
No queremos ayudar

= 1
Somos la colonia mejor organizada

= 1

Lo que nos hemos propuesto hemos logrado
= 1

FORMULACIONES CON CONDICIONANTES:

Me gusta colaborar pero hay veces que no se puede

= 1

Si me interesa pero no tengo tiempo

= 1

Cuando pueda sí, cuando no pues no.

= 1

Hasta donde pueda uno

= 1

Cuando yo podía sí iba a actividades educativas

= 1

Si otros deciden ayudar yo también

= 2

Estoy dispuesta a ayudarlos cuando me invitan

= 1

FORMULACIONES DE FUTURO

Ya está acabándose y se va a acabar todo

= 2

Todo está bien todavía...

= 1

Sigamos dando cuotas hasta tener las escrituras

= 1

Es muy difícil que sea como antes

= 1

Formar comité para que funcione molino

= 1

Ahorita ya es difícil, estamos enraizados

= 1

ARGUMENTOS DE ASEVERACION POR FUENTES INDIRECTAS

Oigo que la gente no sale a jornadas

= 1

Dicen que no se puede poner el molino

= 1

He oído que hay muchos problemas

= 1

ELEMENTOS DE ANTIPROGRAMA

Problemas que no se pueden resolver ni con jefe

= 1

Si no ayudamos a ellos...cómo?

= 1

Por falta de organización no se resuelven problemas

= 1

Gente no habla, lo hacen a escondidas, no exponen, critican sin motivo, deben exponer para que les ayuden

= 1

Personas no quieren colaborar, por eso hay más problemas

= 1

Gente no va a asambleas a escuchar sino a pelear con la contraria

= 1

La gente hace puros argüendes

= 1

4.6.1.2. TABLA DE CONCENTRACION DE FORMULACIONES ENUNCIADAS

CATEGORIA SEMANTICA

FRECUENCIA

ROLES ACTANCIALES Coordinadores toman iniciativa para la acción Mesa directiva es la que resuelve problemas Familia es la depositaria de confianza	10 7 4
JUICIOS VALORATIVOS Organización marcha bien	4
OPOSICIONES BASICAS Todo / Nada Nadie / Todos	9 6
ASOCIACIONES BASICAS Vivienda- motivación trabajo y participación	4
OBJETOS INSTRUMENTALES Y DE VALOR Organización para resolver problemas Acuerdo entre todos Unión	6 4 4
FORMULACIONES EVOCATIVAS Vuelva a ser como al principio	8
FORMULACIONES DESPERSONIFICADAS Gente ya no responde	9
FORMULACIONES PERSONIFICADAS 3A. PERSONA Mesa directiva no pueden o no quieren resolver	4
FORMULACIONES PERSONIFICADAS 1A. PERSONA Me siento muy a gusto	4

* No se señalan las frecuencias menores de cuatro. Por ello no aparecen cuatro de las categorías semióticas utilizadas, dado que no tuvieron ninguna formulación con concentración significativa.

La siguiente tabla muestra la concentración de formulaciones en las distintas categorías semióticas utilizadas, lo cual permitirá el análisis de las significaciones más reiteradas, y el tipo de categoría semiótica a la que pertenecen estas formulaciones más o menos repetidas, encontrando con ello ciertas claves respecto a los componentes semánticos del discurso.

Tabla 4.6.1.3. CONCENTRACION DE FORMULACIONES POR CATEGORIA SEMIOTICA

		CATEGORIAS SEMIOTICAS														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
C O N C E N T R A C I O N	B A J A	4	3	4	7	5	3	7	3	11	7	14	1	5	1	75
	M E D I A	7	1	2	7	7	2	1	0	0	1	2	1	2	1	34
	A L T A	2	0	2	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	8
		13	4	8	14	13	5	9	3	12	8	17	2	7	2	

1. Roles actanciales
2. Juicios valorativos
3. Oposiciones básicas
4. Asociaciones
5. Objetos instrumentales y de valor
6. Objetos de no valor
7. Formulaciones evocativas
8. Formulaciones realizativas
9. Formulaciones despersonalizadas
10. Formulaciones personalizadas en tercera persona
11. Formulaciones personalizadas en primera persona
12. Formulaciones condicionadas
13. Formulaciones pro-realizativas (de futuro)
14. Aseveraciones por influjo de terceras personas

INTERPRETACION DE LOS DATOS:

En la tabla 1 de concentración de formulaciones por categoría semiótica se plantearon las catorce categorías trabajadas en relación a tipos de concentración: alta, media o baja.

El tipo de concentración se identificó planteando límites cuantitativos: formulaciones con menos de cuatro reiteraciones o expresiones idénticas en su significación se consideraron de baja concentración. De entre cuatro y menos de siete se consideraron de media y las de más de siete se trabajaron como de alta concentración. Esta forma de clasificación cuantitativamente corresponde a considerar que menos del 10% de la muestra coincide en una formulación (tipología de baja concentración), o que más del 25% de la muestra coincide en la formulación (tipología de alta concentración). Estos porcentajes se extraen de la misma cuantificación y es un acomodo arbitrario, pues se hubieran podido manejar sólo dos categorías trabajando con más o menos del 50%, pero dada la dispersión en las formulaciones, este manejo hubiera dado pocos elementos para el análisis. Y lo mismo en el sentido contrario, si se hubieran diversificado los tipos de concentración por cada número en orden ascendente, el problema de nombrar las concentraciones diferenciadamente por ser 1 y no 2, o 3 y no 4 hubieran sido aún mayores. De ahí que se optara por observar los números de repeticiones más repetidos, valga la redundancia, y sobre ellos marcar los parámetros para la clasificación.

De las 117 formulaciones analizadas, una primera observación muestra que sólo 8 de ellas presentan una alta concentración en las respuestas, 34 presentan una concentración media y 75 una concentración baja. Esto demuestra que las significaciones son altamente diversificadas, aún cuando un análisis cuantitativo elaborado como parte de la propuesta evaluativa da por resultado una apreciación general del rumbo tomado por la organización en función las respuestas abiertas, pero al hacer una clasificación de las mismas en categorías de análisis semiótico se encuentran elementos para una exploración más profunda. La diversificación en las formas de expresar las ideas, aún cuando contesten afirmativa o negativamente a una respuesta directa, hay más contenidos en la formulación susceptibles de análisis, tomando en cuenta una perspectiva, premisas o parámetros educativos.

Las características generales del conjunto de formulaciones hechas por los sujetos muestreados se pueden sintetizar en lo siguiente:

-Destacan en cantidad las formulaciones hechas en primera persona. (14 formulaciones)

-Se identifican dentro de la totalidad de las formulaciones 14, consideradas como asociaciones básicas de significado, que sin embargo tienen una concentración de coincidencia media y baja. Los conceptos asociados no son nunca idénticos, no se da ninguna formulación concentrada en este tipo de asociaciones de significado.

- Sigue en frecuencia la categoría denominada: **Objetos instrumentales y de valor**, 13 formulaciones, que presentan la misma característica de darse en concentraciones medias y bajas. Se presenta una sola concentración alta en la formulación: "La organización es para resolver problemas".

- En esta misma frecuencia (13 formulaciones) se identifica en la categoría de **Roles Actanciales**, dos formulaciones de altaconcentración: "Coordinadores toman iniciativa para la acción", con (10), y "Mesa directiva es la que resuelve problemas" (7)

- Así como las formulaciones personificadas en primera persona son las más reiteradas aunque con baja concentración, las formulaciones despersonificadas son también abundantes (12). Llama la atención la única formulación de alta concentración: "La gente ya no responde", (9 formulaciones), que es muy ilustrativa del tipo de sentido generado en torno a la situación organizativa actual, en donde "la gente", nombra a la totalidad de miembros de la comunidad sin que se aclare la forma como se visualiza el sujeto que enuncia dentro de ese concepto "gente".

- En escala descendente, la siguiente categoría en frecuencias es la relativa a las formulaciones evocativas. La única que se encuentra con alta concentración es: "...que vuelva a ser como al principio (la organización, el fraccionamiento)".

- En cuanto a las oposiciones básicas que se identifican en las formulaciones, se tiene una frecuencia de 8 y de alguna manera se distribuye la concentración la mitad entre la alta y la media, y otra mitad de las formulaciones en la concentración baja. Las oposiciones más reiteradas o de alta concentración son dos: El tipo de formulaciones en que se opone el todo al nada, es decir, en donde no se encuentra una discriminación más fina de las formas de participación comunitaria o de las características del objeto del discurso, y simplemente se dice por ejemplo "todo está mal", o en la segunda formulación de alta concentración Nadie/todos, "Nadie quiere trabajar". En este tipo de formulaciones no media una reflexión menos dicotomizada típica de un pensamiento binario y hasta cierto punto maniqueo en donde no caben matices ni puntos intermedios.

- Con también 8 formulaciones se observa la categoría **Formulaciones personificadas en tercera persona**. No tiene esta categoría ninguna formulación con concentración alta, presentan una con concentración media (4) que es "Mesa directiva no pueden o no quieren resolver". Es interesante contrastar esta menor frecuencia de formulaciones en tercera persona respecto a las de primera persona. Los sujetos se expresaron más utilizando la primera persona, pero en ambos tipos de formulación las concentraciones son bajas.

- Sigue en frecuencia la categoría **Formulaciones pro-realizativas (de futuro)** (7), con ninguna formulación de concentración alta.

- La siguiente categoría **Objetos de no valor**, tiene 5 formulaciones, ninguna de alta concentración. Estos objetos de no valor o anti-valor son variados, pero no son fácilmente identificados en las respuestas.

- Los **Juicios valorativos** se presentan en 4 formulaciones, en donde sólo uno de los juicios es de concentración media. Aún cuando en otras formulaciones se expresen valores, sólo se elaboraron las formulaciones como juicios en cuatro casos.

- Las formulaciones **Realizativas** son solamente 3 y son todas de baja concentración, es decir que todas las formulaciones son diferentes.

- Entre las formulaciones de menor frecuencia se tiene a las **Condicionadas**, que son solamente dos, una de concentración media y otra de baja.

- Las **aseveraciones por influjo de terceras personas** son también solamente dos.

De este primer conteo de los tipos semióticos identificados en las formulaciones se pueden hacer algunas consideraciones:

La gente expresa ideas aparentemente similares o coincidentes al responder una pregunta y no obstante la formulación tener un contenido de significado que al clasificarse puede dar pistas para la caracterización de un discurso colectivo, que en buena medida es resultante del proceso formativo, y ésto es lo que interesa analizar en los siguientes apartados de la guía evaluativa.

Prevalecen formulaciones en primera persona muy diversificadas, se pueden identificar asociaciones como: "vivienda/motivación para el trabajo". Pero en general no son asociaciones coincidentes.

Hay pocas formulaciones realizativas, hay una tendencia a hablar de manera evocativa confiriendo a la organización un valor positivo, pero sin plantear ningún tipo de intencionalidad de acción directa salvo en un caso.

Esto es tal vez lo más interesante del análisis, como a pesar de que la opinión expresada sobre la organización es positiva, de señalar una serie de acciones que indican que se mantienen las funciones organizativas, los sujetos muestreados se involucran poco si se analiza de manera sintética el conjunto de formulaciones con reiteraciones o alta concentración:

Se reproducen las formulaciones de alta concentración como un texto en sí, haciendo una abstracción del discurso individualizado :

" Coordinadores toman iniciativa para la acción. Mesa directiva es la que resuelve problemas. La familia es la

depositaria de confianza para la resolución de problemas. La organización marcha bien. La organización es para resolver problemas. Nada sigue igual, todo se acaba. Nadie quiere trabajar, todos buscan pretextos. Es importante tener acuerdo entre todos, tener unión. Quisiera que vuelva a ser como al principio. La gente ya no responde. La mesa directiva no pueden o no quieren resolver. Me siento muy a gusto."

Aún cuando este texto es un resultado de la sumatoria de las formulaciones de alta concentración y presenta incongruencias en la medida en que no son formulaciones hechas por una sola persona, no obstante es una síntesis de las expresiones más reiteradas en la muestra y al compararse con discursos individuales es bastante similar en el tipo de contradicciones que se presentan.

Los rasgos observables en el texto son: la forma como se visualiza a los coordinadores como incitadores de acción. El sujeto que enuncia requiere de ser invitado para actuar. De ahí la expresión de formulaciones evocativas en las que lo principal parece ser el recuperar la autoridad o el liderazgo como se presentó al inicio del proyecto. Se niega de continuo el que puede haber sujetos más o menos involucrados en las tareas organizativas. No se concede a los problemas un rol actancial. Es decir, aparecen actores-instancias que liderean las acciones, pero no son los problemas la fuente de la iniciativa organizacional. El para qué de la organización no tiene suficiente peso en las respuestas. Aunque se reconoce que la organización sirve para resolver problemas, éstos no tienen un papel significativo o rol actancial en la estructura profunda de significación.

En las frases la gente ya no responde, o quisiera que fuera como antes, se encuentra un sentido de no inclusión del enunciario en el texto, dado que no pareciera que se considera parte de los actores. Expresa el deseo de participación, y posiblemente también participa, pero no se visualiza a sí mismo y a los demás que sí participan, como actores, y en cambio dá el peso de la no participación a los que no actúan.

Es interesante que se hable de que la organización marcha bien y es necesaria, y al mismo tiempo se esté negando el que "la gente" sigue trabajando con interés. Esta ambigüedad en el manejo del concepto "la gente" despersonalizando a los actores, hace que aparezca claramente un sentido de no inclusión como en otras formulaciones del texto. No se incluyen los enunciantes para plantear iniciativas de acción, ni se incluyen como los anti-programa, es decir, como los que ya no quieren participar. No aparecen ni en pro, ni en contra. Tendría que interpretarse esto como indiferencia respecto a la organización? O bien podría encontrarse que la no inclusión en formulaciones de carácter realizativo o prospectivo tiene que ver con formas culturales sumamente arraigadas y poco trabajadas desde el proyecto y el proceso educativo mismo.

El acuerdo y la unión como objetos de valor, así como otras formulaciones menos reiteradas que aluden a la limpieza y al orden,

plantean como objetos de no valor los contrarios, tales como desacuerdos y conflictos. Se plantea entonces que el significado del acuerdo está por encima de la resolución de conflictos como parte de la función organizativa. Pareciera que la organización se dá si hay unión y sirve para resolver problemas, pero el momento o fase en que el conflicto está presente se rechaza, el momento del desacuerdo, de la discusión, pudiera calificarse de negativo, por lo que puede suponerse que en este tipo de significaciones profundas hubo poco trabajo pedagógico que pudiera dar como resultado una significación positiva del conflicto como punto crítico necesario y trascendible para la llegada de los acuerdos.

Justamente en el análisis cuantitativo por respuestas, las juntas y asambleas se visualizan como elementos poco necesarios o suprimibles, y ello contradice la vigencia de una organización. Articulando con el análisis semiótico, pareciera que las personas de la muestra desean la permanencia de la organización, pero entendida sobre todo como existencia de instancias realizativas en las que no necesariamente se involucran los enunciantes. Los objetos de valor como el acuerdo y la unión, plantean como antivalores los desacuerdos o la desunión, los conflictos, lo que se denominan arguendos. Las mismas discusiones aparecen como temibles. Esto hace pensar que las estructuras profundas de significación sobre todo en torno a este tipo de oposiciones básicas de significado fueron insuficientemente trabajadas, y por ello no aparece el conflicto como sinónimo de crisis, trascendible por la vía de la discusión argumentada, y es así que aunque se quiere tener líderes que resuelven problemas y depositar en ellos la confianza, la participación no se asume totalmente más allá de tareas como la limpieza y el mantenimiento, que manifiestan voluntad de colaboración, pero que no comprometen al sujeto a ningún tipo de confrontación ni entre iguales ni con la autoridad.

Aunque no es el objeto de este análisis el seguimiento de los discursos individuales, pues el objeto es la caracterización que como grupo se tiene de la organización, acaerándose lo más posible a un sentir colectivo o a la manifestación de formulaciones similares, en los anexos se presentan todas las formulaciones de los sujetos y los elementos centrales de las estructuras profundas de significación presentes en sus verbalizaciones. Como se dijo antes, las contradicciones en un mismo sujeto son manifiestas, pero los puntos críticos de la significación son los que se han enfatizado en este plano de análisis sintético de los datos obtenidos.

Se encuentran en algunos sujetos significaciones sumamente interesantes que estarían acordes con los valores explícitos de los agentes del Area Social, por lo menos discursivamente, sin embargo, en este apartado no se retoman de manera exhaustiva por no cubrir el criterio de ser formulaciones típicas, o características. No obstante a continuación se hacen algunas reflexiones al respecto.

4.6.2. LAS MULTIPLES SIGNIFICACIONES Y LOS MULTIPLES PROCESOS

En frases tales como: "Si me toca coordinar...pues ni modo", o "... a mí me ha tocado barrer...nomás", hay todo un mundo de significaciones que van desde el sentido que se dá a la participación activa en tareas de coordinación, que resultan ingratas, complejas, con toda una carga de significado negativo. Por otro lado, el menosprecio de actividades como el barrer, infravalorando el peso de esta acción en el conjunto de la organización toda.

Hay quienes asocian las juntas con problemas, las juntas con pérdida de tiempo, el estar bien como la ausencia de problemas, la capacidad con la participación. De entre todos estos significados múltiples, pueden inferirse múltiples procesos educativos vividos por los distintos actores de la experiencia.

Hay quienes plantean la necesidad del liderazgo autoritario, suponen que necesitan una presencia de tipo paternal y verticalista para realmente actuar.

Otros elementos individuales de significación en torno a las tareas de coordinación son el que quien coordine debe ser el que tiene tiempo, para otros el que tiene capacidad. En estas dos opiniones divergentes puede haber un abismo respecto al tipo de organización que se pretendería conformar. Implica en las estructuras profundas de significación una oposición entre: disponibilidad / no disponibilidad (de tiempo), que es muy diferente de pensar capacidad/ no capacidad. En la primera oposición significativa, se puede pensar que todos los sujetos son capaces, que todos pueden en cuanto a capacidades y que lo que se requeriría sería voluntad. En la segunda se supone desigualdad entre los sujetos y habilidades específicas que son deseables para quienes ostentaran papeles de coordinación. A este tipo de significaciones por capacidad se articulan las que hablan que sólo pueden coordinar los que saben leer y escribir.

Por otro lado, como objetos de valor, formulaciones individuales dan peso al orden, la belleza, la limpieza, la obediencia, la unión y el acuerdo, los servicios básicos, la convivencia. Entre los servicios básicos y la belleza (referida al ambiente físico), puede haber enorme diferencia respecto a una jerarquización de los valores.

Los principales actores enunciados en tercera persona y a través de su identificación en roles actanciales precisos son los coordinadores y los miembros de la mesa directiva. Cuando se habla de personificación se alude a "la masa", a la comunidad en general, y queda un vacío respecto a la proximidad del enunciante a uno u otro de los polos.

Las formulaciones condicionantes son otras que aunque de baja concentración ilustran el tipo de manejo que se hace de la participación: "...me gusta colaborar pero hay veces que no se puede" Qué es lo que se antepone en situación a la colaboración? el tiempo, la capacidad, la familia...

"Si me interesa, pero no tengo tiempo", "Cuando pueda sí, cuando no... pues no". "Cuándo yo podía.. sí iba a actividades educativas". "Estoy dispuesta a ayudarlos cuando me invitan". Ante este tipo de formulaciones condicionadas una pregunta que surge es: Qué es lo que se antepuso en el proceso de participación para que cambiara la jerarquía de valores pasando la actividad o la función participativa a un plano detrás de otro tipo de problemas vecinales, familiares o personales?

Para finalizar lo relativo al análisis de las significaciones profundas, los sujetos enunciaron una serie de elementos de antiprograma que puede ser interesante comentar:

"Problemas que no se pueden resolver ni con jefe", en donde el problema sí tiene un rol actancial y se plantea como enemigo de la organización.

"Por falta de organización no se resuelven problemas".

"Gente no habla, lo hacen a escondidas, no exponen, critican sin motivo..."

"La gente hace puros arguendes"

Se localizan distintos actores enemigos de la organización, quienes actúan contrariamente a los valores esperados, a los valores interiorizados desde una racionalidad que parece no toca el fondo del impulso a la acción concreta.

En la interpretación de este conjunto de significaciones se debe tener cuidado de no confundir lo que la muestra expresa y que es su percepción de la realidad, con los hechos mismos. El discurso se puede calificar como de opinión positiva de la organización, pero de poca explicitación de las acciones concretas o los elementos realizativos. El que no se expliciten las acciones no sólo puede deberse a que no se actúa, sino también a una incapacidad de percibir y reflexionar sobre la acción.

Este último aspecto es sin duda uno de los fundamentales en la crítica al proceso educativo. La pregunta obligada sería:

Se logró formar en la comunidad una actitud reflexiva sobre las acciones? Se formularon estrategias para ir llevando al grupo a la posibilidad de tomar distancia de las acciones propias?

Cuáles son las dificultades metodológicas para el diseño de estrategias educativas que toman como referencia las significaciones personales y grupales profundas para el logro de consensos paulatinos?

Esta es sin duda una pregunta que abre toda una línea de trabajo que se explora en distintas comunidades por equipos comprometidos en la educación popular.

4.7. Caracterización de la organización social, como zona de interfase de las tres dimensiones consideradas y resultante de la interrelación de los puntos 3.3.4, 3.3.5 y 3.3.6.

"El principio explicativo del funcionamiento de una organización está muy lejos de que lo suministre la descripción de las actitudes, las opiniones y aspiraciones individuales; en rigor, es la captación de la lógica objetiva de la organización lo que proporciona el principio capaz de explicar, precisamente aquellas actitudes, opiniones y aspiraciones. "²

Partiendo de esta cita, ya manejada en capítulos previos, es que puede ser pertinente trabajar la caracterización de la organización social del Fraccionamiento Cruz Roja de Ciudad Guzmán en la etapa en que tuvo seguimiento de los agentes externos, es decir, hasta el momento de la entrevista a los sujetos de la muestra, pues se supone que este proceso es inacabado y caracterizable de distintas maneras en esas mismas etapas y las que se están sucediendo.

Esta cita plantea la interrelación o la doble determinación de los sujetos a la organización y de la organización a los sujetos. Los dos tipos de tratamiento cuantitativo-cualitativos de los datos recabados han puesto de manifiesto el significado de esta cita sobre la organización: lo que los sujetos opinaron o expresaron en torno a la organización no se puede entender como sumatoria de actitudes, opiniones y aspiraciones que le dan forma a la organización resultante, es más bien lo que expresan, el tipo de formulaciones que realizan ante el concepto de organización, lo que puede dar pie a una explicación del porque tienen actitudes, opiniones y aspiraciones de determinado tipo.

La organización social como proceso, fue dando elementos de formación no necesariamente o no deliberadamente considerados en la propuesta didáctica o metodológica.

La propuesta educativa desde el paradigma teórico hasta su realización técnica, tuvo límites no suficientemente observados en su momento para poder dar cuenta de todos los elementos formativos de un especie de currículum oculto, omnipresente e igualmente poderoso en la conformación de las actitudes hacia la organización.

Esta organización, conformada desde afuera, a instancias de agentes externos, y a pesar de los valores inculcados a través de la normatividad, y la práctica educativa misma, toma las formas corporativas más arraigadas culturalmente; se significa desde habitus de los sujetos y los grupos sociales, pero al mismo tiempo deja huella en los sujetos y los hace discriminar el antes y el después de la organización, y los empuja a la caracterización y expresión del deber ser de esta organización. No obstante el tipo corporativo de la organización dificulta el trascender una significación contemplativa o pasiva para pasar a la realizativa. Esto aparece como conclusión del análisis semiótico,

pero no puede afirmarse que es sólo una cuestión de dificultad para la participación, de cultura del silencio perfectamente asumida. Puede ser también un problema de capacidad de abstracción y distanciamiento para poder ver y hablar sobre las acciones propias, más que sobre las ajenas.

Desde los agentes externos la organización se conceptualizó: como proceso de estructuración y desestructuración social que implica movimientos de los sujetos, sectores y grupos a partir de intereses específicos que intencionan prácticas sociales para la consecución de espacios, bienes, poder, u otros fines.

La organización social se convierte desde esta perspectiva en una modalidad educativa, que se caracteriza por el énfasis en conformar o solidificar grupos intencionados hacia fines específicos.

La organización se ha interpretado frecuentemente como la instancia en la que se reúnen una serie de personas con alguna finalidad, cuya índole puede ser por igual económica, cultural, política y/o social. Estas organizaciones pueden ser funcionales al sistema social, o tener entre sus finalidades la transformación estructural de dicho sistema.

En las significaciones expresadas por los sujetos muestreados las finalidades no están suficientemente explicitadas, o se quedan cortas respecto a lo ambicionado desde los agentes externos y promotores de la organización. La intencionalidad de movilización y movimiento social se explicita en la teorización que fundamenta al proyecto. Al momento de evaluar, esta intencionalidad es difícilmente aprehensible desde las particulares visiones que la comunidad expresa a través de los sujetos de la muestra.

Educar para transformar implica un marco de acción mucho más amplio que una comunidad.

Esta contradicción aparente requiere de mayor profundidad en el análisis, por un lado se observa que hay una mayor solidaridad y facilidad para la conformación de redes en los grupos más necesitados de la población, pero por otro lado, estas redes informales no son consideradas como formas de organización que puedan hacer frente a una lucha por un cambio en las condiciones sociales, y no representan una unidad de organización política, aunque sí cultural y social.

La Educación Popular parte de considerar una concepción global de la realidad que impida el desarrollo de prácticas aisladas. Es decir, que el proceso educativo no se dirige en exclusiva a la consolidación de los procesos endógenos del grupo sino también hacia fuera en el sentido de conformación de redes. Desde este punto de vista, aún cuando se pueda caracterizar a la organización social lograda como funcional, según la cuantificación de las opiniones generales por respuesta a pregunta directa o antifuncional, según las significaciones particulares encontradas a través del análisis semiótico, la expectativa de la organización social hacia fuera y en red con otras organizaciones pierde sentido, en la medida en que la práctica educativa misma poco apuntó hacia ese tipo de objetivo.

El proceso educativo de organización social tuvo como actividad permanente el logro de consensos, no obstante, la presencia de los agentes externos como moderadores, pareciera que tuvo una función de aseguramiento, de real moderación de conflictos y crisis, ésto dificultó que la comunidad aprendiera a moderarse a sí misma. Aún cuando didácticamente sí se trabajó con algunos sujetos con ese sentido, no fue una práctica suficientemente generalizada como para que lograra una habituación al debate y la argumentación como cotidianidad de las relaciones vecinales. La confrontación como elemento de crecimiento y formación estuvo ausente, y se fijó en los sujetos el significado contrario como objeto de valor: el acuerdo y el entendimiento. Se significó la meta o el fin, pero se dejó poca claridad o entrenamiento sobre los medios para su consecución.

3a. FASE

4.8. Contrastación de las características o cualificaciones de la propuesta educativa con las identificadas en la organización social, como resultante de la interrelación de los puntos 3.3.3. y 3.3.7. Zona de interfase de proyecto y proceso.

Al cerrar el círculo de la guía evaluativa, parece necesario acudir a textos y elementos trabajados en capítulos anteriores como parte de la vuelta a la teorización. En las siguientes citas y conceptos, encuentro elementos que sintetizan las observaciones realizadas en los puntos relacionables en este punto culminante de la guía evaluativa en la que se contrastan proyecto y proceso.

"Las perspectivas de la cultura popular dominante de izquierda no han provisto de un discurso adecuado para desarrollar una teoría del análisis cultural, que empiece con la interrogante de cómo el poder entra en las luchas sobre el dominio del sentido común y la vida cotidiana. Tampoco se provee de suficiente comprensión teórica de cómo las opciones de consentimiento, resistencia y la producción de subjetividad, están formadas por procesos pedagógicos cuyos principios estructurales son profundamente políticos."³

Valgan estas palabras para reconocer la enorme complejidad para la aprehensión de los múltiples procesos que se generan a partir de un sólo proyecto.

Retomo a Fossaert para aclarar los nexos entre los conceptos de desarrollo desde la perspectiva económica y la estructura social y formas de vida. Fossaert utiliza para el análisis de la sociedad el concepto producción y lo aplica a tres instancias principales: Instancia económica, en la que se encuentran instituciones y prácticas así como la reproducción de bienes materiales. Instancia política, referida a la organización social y prácticas

organizativas.

Instancia ideológica (cultural), en la cual se producen, circulan y consumen representaciones del mundo.

Señala como clave para entender la sociedad la noción de conflicto. Las relaciones conflictivas se dan en los ámbitos antes mencionados:

En el económico estas relaciones se conocen como de explotación

En el político se denominan como de dominación

En el ideológico se conoce como hegemonía

"El potencial de control subyacente al pueblo en general es infinitamente mayor que el de la clase superior, pero añadiríamos que el potencial de unión es mucho mayor en ésta que en aquél, que está irremediabilmente dividido en clases de ingreso, grupos religiosos, grupos étnicos y grupos raciales.

La capacidad de reactuación sobre la realidad exige que la racionalidad del orden económico quede subordinada a la racionalidad de construcción de proyectos y al reconocimiento de alternativas. En suma: a la necesidad de lo político." FOSSAERT.

Esta necesidad de lo político cómo se generó, se hizo sentir o se creó a partir del proceso educativo?

Aparentemente esa necesidad es sentida de maneras sumamente diferenciadas, pero de la muestra, sólo un sujeto no manifiesta esa necesidad sobre la organización, la necesidad de la politización. Por otro lado, los sujetos muestreados no parecen manifestar conciencia de su participación en términos políticos, por lo menos no lo expresan desde criterios o indicadores que pudieran ser traducibles desde un lenguaje académico como de expresión de la conciencia política. Pero tampoco se puede aventurar que no se haya logrado sembrar o hacer sentir una necesidad de lo político, pues negarlo o afirmarlo requeriría de otras investigaciones derivadas de esta misma o de otras propuestas evaluativas.

¿ Con qué grado de penetración y lucidez es capaz el hombre de comprender lo que ocurre en las sociedades humanas? Esa aptitud, como tantas otras en el ser humano, es educable pero no es sólo por la vía de su adiestramiento sistemático que puede expandirse. La realidad se percibe también en la participación y, por lo tanto, el margen en que se desarrolle la aptitud gnoseológica en una sociedad determinada dependen entre otros elementos, del grado de participación en las decisiones fundamentales que los grupos dirigentes acepten para los demás grupos e individuos, o que éstos conquisten... ¿Cuáles son los límites que un sistema de poder en una sociedad determinada puede imponer a la capacidad de comprender lo social por parte de la gran masa de la población o de ciertos grupos.?"⁴

La homogeneidad cultural es una característica de las poblaciones

pequeñas con poca inmigración, conforme la migración se da, se incorporan nuevos elementos culturales. El sismo trajo una conmoción no sólo en cuanto nuevas formas de organización de la gente que ya se conocía, sino nuevos interlocutores. El resultado de la nueva urbanización, de la nueva configuración del hábitat modificó ciertos patrones culturales. La noción de identidad cultural es más clara para los habitantes de Ciudad Guzmán que para los habitantes de una metrópoli. La dotación de la vivienda tuvo una significación en la forma de vida de los beneficiarios como grupo? Cuáles fueron esas mutaciones culturales?

Estas reflexiones aunadas a las consideraciones expresadas en el llenado de esta guía evaluativa, permiten señalar que entre el proyecto y el proceso se observa una síntesis contradictoria de fuerzas, intenciones, significaciones, valores, estrategias, y acciones de múltiples instancias y sujetos. Aún cuando los objetivos más superficiales del proyecto aparecieran como cuantitativamente cubiertos, hay en el fondo una multiplicidad de significaciones que el ejercicio evaluativo revela sólo en parte, y que sería necesario explorar, pero hacerlo no con fines meramente intelectuales y de posible producción teórica, sino trabajarlo como parte de la metodología educativa en sí.

La organización social se conceptualiza en este punto de articulación en tres sentidos: meta del proyecto educativo, entendida como resultante esperada y desde una perspectiva estructural; como proceso formativo en sí, configurado no sólo desde las estrategias educativas, sino sobre todo desde las características culturales y factores no controlados de dimensiones que trascienden en mucho la mera propuesta pedagógica del equipo, pero que son eminentemente factores de formación o educativos, no importa su no intencionalidad y su no articulación deliberada como propuesta educativa macro y finalmente se conceptualiza la organización social, como resultante del proceso vivido, como estructura determinada y determinante en un doble flujo o interacción con quienes la constituyen de una u otra manera. En la primera ascepción, la instancia o estructura se logró y se mantiene, la forma está.

Como proceso de formación, parecen ser más los elementos no controlados desde el equipo promotor, y la multiplicidad de las significaciones habla de cabos sueltos en la propuesta pedagógica que si bien no fueron vistos a lo largo del proceso, la evaluación permite su observación y un rediseño de estrategias metodológicas que pudieran dar más cobertura a este tipo de elementos educativos más profundos e inscritos en la dimensión sociocultural de los proyectos educativos y menos en la dimensión didáctica y comunicativa de los mismos.

Como resultante característica y que caracteriza a los habitantes del Fraccionamiento, la organización social se presenta como campo rico para futuras exploraciones, y como proceso formativo

autodirigido en permanente construcción.

Sin duda, para mí es seguirá siendo un permanente objeto de reflexión y seguramente de futuras indagaciones sobre su prospectiva, que en las conclusiones que se enuncian a continuación aparecen como meras suposiciones cargadas, a pesar de todo este análisis, de valoraciones y deseos que no puedo dejar de reconocer en estas líneas finales de la exposición y reflexión sobre la experiencia.

4.9. A MANERA DE CONCLUSIONES:

A riesgo de simplificar demasiado el arribo a conclusiones, se muestran a continuación en síntesis, las principales contradicciones manifiestas en la realización del ejercicio evaluativo:

1. Contextualización: el antecedente ideológico y paradigmático es demasiado universal y remoto por esa razón, y se puede observar carencia de elementos de contextualización de nivel medio, principalmente los referentes a la localidad y los grupos movilizados.

2. El proceso formativo se orienta desde un discurso preponderantemente grupal, pero las significaciones se estaban dando en un plano individual que no fue suficientemente considerado. Las expectativas individuales como fundamento de la cohesión no fueron claras, y las grupales parecen haber sido forzadas al inicio.

3. Los problemas sentidos, no necesariamente eran interpretados de la misma manera por los agentes y por la comunidad, ni por los distintos miembros de la comunidad. Los agentes pretendían mirar hacia fuera y a futuro, los beneficiarios hacia dentro y en presente.

4. Aún cuando axiológica y teóricamente los agentes conceptualizaran la organización social como medio, a lo largo de la ejecución del proyecto, las acciones organizativas ocuparon más un espacio de tipo meta. La realización de las reuniones para formar el hábito de reunión, estaba por encima de los objetivos mismos a tratar en la reunión o asamblea. La preocupación por formar el hábito de participación, pudo haber sacrificado el sentido de la participación. Los sentidos colaterales que se produjeron se asociaron más a sentimientos personales de solidaridad o grupales de compañerismo, pero muy poco a orientaciones más pragmáticas y mucho menos políticas.

5. El fin último de movilización en términos de conformación de redes de organizaciones sociales, apareció discursivamente pero no estratégicamente en el proceso educativo.

Preguntas derivadas:

Se llega a hacer conciente la necesidad de la organización social, como una nueva necesidad históricamente planteada al grupo a partir de la dotación de la vivienda?

La organización social se conceptualizó como fin o medio?

Qué tipo de autogestiones se realizan? Culminan con éxito?

4.10. REFLEXIONES FINALES Y SUPUESTOS PROSPECTIVOS

Probablemente habría más cuestionamientos a la forma de proyección que a la ejecución del proyecto en sí. El proceso no es susceptible de correctivos, la forma de proyectar sí lo es.

En este ejercicio evaluativo el énfasis se puso en la forma como se ha dado seatido a la organización, mas no se exploraron las formas de funcionamiento, las transformaciones incitadas por los propios participantes, etcétera y este tipo de consideraciones abre diversas líneas de investigación a futuro.

La educación será alternativa en la medida en que asuma la complejidad de esos procesos de significación; si junto al lenguaje con el que se comunica se investigan los códigos de percepción y reconocimiento, los dispositivos de enunciación de lo popular, en los que se materializan y expresan confundidos la memoria popular y el imaginario de masa.

Los denominados agentes externos en la educación popular, pueden actuar con discursos frente a las comunidades que medien o desvíen los efectos de esa cultura masificada, rompiendo los efectos o influencias que sobre las aspiraciones individuales y de consumo se gestan, pero esta capacidad mediacional tiene que ver no sólo con los principios que rigen la educación popular y la metodología que se emplea, sino también con una serie de habilidades o competencias comunicativas.

Una de las tareas urgentes del pedagogo, es la sistematización de las experiencias educativas de acuerdo a determinada aptitud y responsabilidad gnoseológica, la abstracción de los procesos, el diseño del proyecto y seguimiento del proceso. El cumplimiento de estas tareas ha sido la finalidad al recuperar esta experiencia.

Entre los retos fundamentales en el planteamiento de estrategias de educación popular, considero la necesidad de ruptura de la cultura del silencio. Si hubiera que volver a empezar, éste sería tal vez el eje de la tarea. Intentar percibir los significados y alentar la expresión de estas significaciones profundas en la búsqueda del gran consenso habermasiano. Más que el énfasis en las formas, la propuesta educativa tendría que armarse desde las significaciones a partir del manejo de conceptos en oposición semántica básica y en asociación, para ir provocando un flujo de las interpretaciones y establecer de entrada los puntos nodales que en situaciones diversas pudieran fortalecer el proceso organizativo. Un punto clave me parece el manejo de las significaciones de acuerdo y desacuerdo, así como la posibilidad de formulación en el sentido realizativo. Se requeriría de fortalecer las estrategias de articulación entre discurso y acción, explorados por la corriente pragmática, por ejemplo.

La discursividad y los espacios de discursividad intersubjetivos, tendrían que ser materia de reflexión permanente desde la

proyección y a lo largo del proceso formativo.

En los dos sentidos de lo popular: resistencia y masividad, encuentro múltiples referentes para el diseño de estrategias educativas que partan del reconocimiento de algo más que los factores socioeconómicos que describen a las poblaciones desde su exterioridad y no desde su interioridad.

En este momento que termino de redactar, las reflexiones me parecen más que nunca inacabadas. Queda mucho por saber y por decir, en términos de perspectiva para la organización, y a partir de las descripciones del proceso y las significaciones particulares y colectivas, parece que el deseo de mantener la estructura organizativa permanece. Qué tanto la expresión de este deseo tenga bases materiales o activas para la consecución del fin, me parece si no una incógnita, por lo menos un asunto a explorar de manera más cuidadosa, para lo cual el ejercicio evaluativo puede dar enormes pistas. De cada significación registrada se derivan múltiples preguntas hacia los miembros de la comunidad que pudieran esclarecer los por qué de las significaciones y sobre todo, ampliando la muestra tener aún más elementos de la percepción general sobre la organización.

Más que hablar de la perspectiva de la organización comunitaria, para lo cual, la multiplicidad de los procesos generados sólo puede indicar eso, multiplicidad de caminos y destinos, puedo hablar de la perspectiva del objeto central de la tesis: la propuesta evaluativa.

En este sentido de posibilidad, me parece que la propuesta evaluativa como fue formulada retomando la metodología histórico estructural, dá elementos para el acercamiento a múltiples objetos de estudio. Igualmente el uso de principios de análisis semiótico. Esta propuesta de guía evaluativa podría ser llenada desde técnicas sumamente diversas para el acopio y tratamiento de los datos. Puedo concluir, que para los fines planteados en este trabajo, sus ventajas como forma de sistematización del análisis pueden ser muchas. Su relectura, y sobre todo la lectura de este trabajo por sinodales y colegas interesados, es lo que permitirá esclarecer todas sus limitaciones y superarlas como estrategia metodológica para la contrastación de este tipo de experiencias educativas.

1. LEWIS, Oscar, 1986 , p. 107-108
2. BORDIEU, CHAMOREDON Y PASSERON, 1990, p.34
3. Idem, p.155
4. BAGU Sergio, 1986, p.174.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

- ARRIGHI, Giovanni, La geometría del imperialismo, SXXI, México, 1978.
- BEJAR NAVARRO Raúl, Una visión de la cultura en México, en El perfil de México en los 80s Vol. 3.
- BLANCO Desiderio y BUENO Raúl, Metodología del Análisis semiótico, Universidad de Lima, Perú 1980.
- BROCCOLI, Angelo, Antonio Gramsci y la educación como hegemonía, 5a., SXXI, México, 1987.
- CARDOSO Y FALETTO, Dependencia y desarrollo en América Latina, 21a., SXXI, México, 1987.
- CENTRO DE ESTUDIOS EDUCATIVOS, Educación Popular en América Latina. ¿Avance o retroceso?, Colección de Estudios Educativos 7, CEE, 1982.
- COLOM, Cañellas A., Teoría y Metateoría de la Educación, Trillas, México, 1982.
- CHAN, Núñez María Elena, Proceso de organización social de una comunidad de damnificados por el sismo de 1985, en Memorias del Primer Congreso Nacional de Pedagogía, UNAM, México 1987.
- DE ALBA, Alicia, comp., Teoría pedagógica?, Antología del Colegio de Pedagogía, UNAM 1989.
- DE IBARROLA, María, ant., Las dimensiones sociales de la educación, SEP CULTURA, Ed. Grijalbo, México 1985.
- DE LA PEÑA, Sergio, El antidesarrollo de América Latina, 11ª, SXXI, México 1986.
- DELGADO Romero Lauro S., La estrategia Psicológica en el proceso de organización social de una comunidad de damnificados por el sismo de 1985 en Ciudad Guzmán Jalisco, México, en Memorias del IX Congreso Interamericano de Psicología, La Habana Cuba 1987.
- DELGADO R. Lauro y Chan Ma. Elena, Primer informe anual del equipo de Area Social. Proyecto: Fraccionamiento Cruz Roja de Ciudad Guzmán Jalisco, Liga de Sociedades de Cruz Roja, Noviembre 1986. Docto. interno.
- DELGADO R. Lauro y Chan Ma. Elena, Segundo informe anual del

equipo de Area Social, Proyecto: Fraccionamiento Cruz Roja de Ciudad Guzmán Jalisco, Liga de Sociedades de Cruz Roja, Septiembre 1987- Docto. interno

DELGADO R. Lauro y Chan Ma. Elena, Informe Final de resultados. Proyecto Fraccionamiento Cruz Roja de Ciudad Guzmán Jalisco, Liga de Sociedades de Cruz Roja, Julio 1988. Docto. interno.

ELGUEA Javier, Las teorías del desarrollo social, El Colegio de México, México 1990.

ENEP ZARAGOZA, Sociedad, Cultura y Educación, Antologías de la ENEP Aragón, UNAM, Abril 1989.

ESTABA, Elena, La evaluación institucional en la Universidad Central de Venezuela: enfoque metodológico. Caracas, Universidad Central de Venezuela, Dirección de Planeamiento, Caracas 1983.

ETZIONI, Organizaciones modernas, UTHEA, México 1979.

FELAFACS, Comunicación y culturas populares en latinoamérica, Seminario del Consejo latinoamericano de Ciencias Sociales, Ed. G.Gili, México 1987.

FREIRE, Paulo, ¿ Extensión o comunicación ?, La concientización en el medio rural, 9ª, SXXI, México 1979.

FREIRE, Paulo, La importancia de leer y el proceso de liberación, 5ª, SXXI, México 1987.

GALEANO, Eduardo, Las venas abiertas de América Latina, 35ª, SXXI México 1983.

GALINDO Jesús, Cultura Nacional-Cultura Regional, el fuego y la fragua de un proceso de unidad, en Metodología, métodos, técnicas, Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, del Programa de Cultura, Universidad de Colima. No. 2, Febrero 1987.

GALINDO Jesús, Encuentro de subjetividades, objetividad descubierta, la entrevista como centro del trabajo etnográfico, en Metodología, métodos, técnicas, Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, del Programa de Cultura, Universidad de Colima. No. 3,

GIMENEZ Gilberto, comp., La teoría y el análisis de la cultura, Programa Nacional de Formación de Profesores Universitarios de Ciencias Sociales, SEP, COMECOS, U. de Guadalajara, México 1986.

GITTLIN and GOLSTEIN, A dialogical Approach to Understanding:

Horizontal Evaluation, en Educational Theory, Winter 1987, Vol. 37, University of Illinois.

- GONZALEZ Jorge A., Los frentes culturales, Culturas, mapas, poderes y luchas por las definiciones legítimas de los sentidos sociales de la vida, en Revista Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, del Programa de Cultura, Universidad de Colima No.3
- GONZALEZ CASANOVA, Pablo, Sociología de la explotación, 11ª, SXXI México 1987.
- GONZALEZ CASANOVA, Pablo, Estados Unidos hoy, 2ª, SXXI, México 1986.
- GONZALEZ CASANOVA, Pablo, La falacia de la investigación en Ciencias Sociales, Océano, México 1987.
- GREIMAS, A.J., La semiótica del texto, Ejercicios prácticos, Paidós comunicación, Barcelona 1976.
- GUTIERREZ, Francisco, Educación como praxis política, 2ª, SXXI, México 1985.
- IMISAC, INSTITUTO MEXICANO DE INVESTIGACIONES SOCIALES A.C., La organización de los campesinos y los problemas de la investigación participativa, Ed. Contraste, México 1983.
- INEA, INSTITUTO MEXICANO PARA LA EDUCACION DE LOS ADULTOS, Subdirección de Capacitación para el Trabajo, Proyecto de Necesidades de Educación, Capacitación y Adiestramiento de los sectores marginados urbano y rural, Documentos de Trabajo 3 y 5, SEP, STPS, Comisión consultiva del Trabajo y la Productividad, México 1984.
- JUAREZ Rosa Esther, comp. La semiótica de Greimas, ITESO, Textos escogidos, No. 22, Guadalajara 1989.
- LEFF, Enrique, Coord., Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo, SXXI, México 1986.
- LEON, Antoine, Psicopedagogía de los adultos, 7ª, SXXI, Colección mínima/59, México 1986.
- LEWIS, Oscar, Ensayos antropológicos, Grijalbo, México 1986.
- LOMNITZ, Larissa, Como sobreviven los marginados, 9ª, SXXI, México 1987.
- MARTIN Barbero Jesús, Procesos de comunicación y matrices de cultura, Itinerario para salir de la razón dualista, FELAFACS, Ediciones Gili, México 1987.
- MARTIN Serrano Manuel, La producción social de comunicación,

Alianza Editorial, Madrid 1986.

MENDE, Tibor, ¿ Ayuda o recolonización ?, SXXI, México 1974.

MERANI, Alberto, La educación en Latinoamérica: mito y realidad, Colección pedagógica, Grijalbo, México 1983.

MORA Y ARAUJO, Manuel, Teoría y datos. Comentarios sobre el Enfoque Histórico-estructural", en W. Mertens et al. Reflexiones teórico-metodológicas sobre investigaciones e n población. El Colegio de México, México 1982.

NUÑEZ, Carlos, Educación para transformar, transformar para educar, IMDEC, A.C., Guadalajara 1986.

NUÑEZ Carlos, FALS BORDA Orlando, ARLES Caruso, Panel: Investigación Participativa y Educación Popular en América Latina hoy., IMDEC, CEAAL, El Colegio de Jalisco, IMDEC, Guadalajara 1990.

PUIGROSS, Adriana, Imperialismo y educación en América Latina, 5ª, Nueva Imágen, México 1987.

RAMIREZ SAIZ, J., El movimiento urbano popular en México, Instituto de Investigaciones Sociales, México 1986.

ROSALES ESTEVA Luz, DELGADO R. Lauro Y CHAN N. Ma. Elena, El perfil del damnificado de bajos recursos económicos con problema de vivienda en Ciudad Guzmán, Jalisco. Proyecto Cruz Roja, AMEDUR A.C. Febrero-abril de 1986.

SANCHEZ Ruiz, Enrique, Requiem por la modernización: perspectivas cambiantes en estudios del desarrollo, Universidad de Guadalajara, Cuadernos de Difusión Científica N. 7, 1986.

SANCHEZ RUIZ, Apuntes sobre una metodología histórico-estructural. Comunicación y sociedad, núm. 10-11, CEIC, Universidad de Guadalajara, Guadalajara 1991.

STEIN, Barbara y STANLEY, La herencia colonial de América Latina, 13ª, SXXI, México 1981.

TZVI MEDIN, Ideología y praxis política de Lázaro Cárdenas, 14ª, SXXI, México 1987.

VAN DIJK, Sylvia, DURON, Sandra; Participando una experiencia de educación popular, UAM Xochimilco, 1986.

ZEMELMAN, Hugo, Uso crítico de la teoría, En torno a las funciones analíticas de la totalidad, Universidad de las Naciones Unidas, El Colegio de México, México 1987.

ZEMELMAN, Hugo, Historia y política en el conocimiento, UNAM, Serie Estudios 71, México 1983.

ZEMELMAN Hugo, Problemas en la explicación del comportamiento reproductivo (sobre las mediaciones), en Reflexiones teórico-metodológicas sobre investigación en población, El Colegio de México, México 1982.

ZEMELMAN Hugo, Crítica epistemológica de los indicadores. El Colegio de México, Jornadas, núm. 114, México 1989.

BIBLIOGRAFIA DE APOYO

- ALSINA Rodrigo, Los modelos de la comunicación, Ed. Tecnos, Madrid, 1989.
- BAGU, Sergio, Tiempo, realidad social y conocimiento, 16a., SXXI, México, 1986.
- BASSOLS, Gatalla A., Recursos naturales de México, 17a., Ed. Nuestro Tiempo, México, 1984.
- BOURDIEU, CHAMBOREDON, PASSERON, El oficio de sociólogo, SXXI, 13a. ed.
- BRAUNSTEIN, Nestor, Psicología, Ideología y Ciencia, 7a., SXXI, México, 1981.
- CAM, Centro Antonio Montesinos, Los partidos políticos en México 1988, CAM, México, 1988.
- CIRULES, Enrique, Conversación con el último norteamericano, SXXI, México 1976.
- CORDERA Rolando, Tello Carlos, coords., La desigualdad en México, SXXI, 2a. México 1986.
- CREMOUX, Raúl, ¿ Televisión o prisión electrónica ? FCE, Archivo del Fondo, V.12. México 1974.
- DALTON, Roque, ET AL., El intelectual y la sociedad, 4ª, SXXI, Colección Mínima, V.28., México 1985.
- DOMHOFF, William G., ¿ quién gobierna los Estados Unidos ?, 15ª, SXXI, México 1987.
- ECKSTEIN, Susan, El estado y la pobreza urbana en México, SXXI, México 1982.
- FOUCAULT, Michel, La arqueología del saber, 12ª, SXXI, México 1986.
- FOUCAULT, Las palabras y las cosas, Siglo XXI, 19a.
- FROMM, Erich, Psicoanálisis de la sociedad contemporánea, FCE, México 1956.
- GONZALEZ PEDRERO, Enrique, La riqueza de la pobreza, Cuadernos de Joaquín Mortiz, México 1979.
- GRAMSCI, Antonio, La formación de los intelectuales, Grijalbo, México 1967.

- HALLIDAY, M.A., El lenguaje como semiótica social, La interpretación social del lenguaje y del significado, Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
- HERRERA Marvin, Educación para la participación en el proceso político, en La Educación, Revista interamericana de desarrollo educativo, No. 100, Año XXX, 1986, II y III.
- IANNI, Octavio, Imperialismo y cultura de la violencia en América Latina, 11ª, SXXI, México 1987..
- IBARRA, Ana Carolina, Doce textos argentinos sobre Educación, Biblioteca Pedagógica, SEP, México 1985.
- MAC CANNEL Dean and Juliet, La era del signo, Interpretación semiótica de la cultura moderna, Trillas, México 1990.
- MARTIN Barbero, Jesús; De los medios a las mediaciones, Comunicación, cultura, hegemonía, Gustavo Gili, México, 1987.
- MARTINEZ ASSAD, C., Los lunes rojos: la educación racionalista en México, SEP, Ed. El Caballito, México 1986.
- MARTINEZ RIOS, J., El perfil de México en 1980, vol.3, 9ª, SXXI, México 1985.
- MERANI, Alberto, Psicología y Pedagogía: las ideas pedagógicas de Henri Wallon, Grijalbo, México 1970.
- MUSTO Stefan, Análisis de Eficiencia, Madrid, Editorial Tecnos, 1975.
- NOVACK, George, La teoría marxista de la alienación, E d . Fontamara, Barcelona 1979.
- PADILLA ARAGON, E., México: desarrollo con pobreza, 12ª, SXXI, México 1986.
- PAZ, Octavio, Posdata, 14ª, SXXI, México 1980.
- PIAGET, Jean, Psicología y Epistemología, 4ª, Ariel, Barcelona 1979.
- PIAGET, Jean y GARCIA Rolando, Psicogénesis e historia de la ciencia, SXXI, México 1982.
- RAMIREZ, Santiago, El mexicano: psicología de sus motivaciones, Grijalbo, México 1977.
- RICOEUR, Paul, Freud: una interpretación de la cultura, 5ª, SXXI, México 1983.

- ROA Bastos, Augusto, comp., Las culturas condenadas, SXXI, 3a, México 1987.
- RUSSEL, Bertrand, Autoridad e individuo, FCE, México 1949.
- SCNEIDER, Michael, Neurosis y lucha de clases, 2ª, SXXI, México 1979.
- SANCHEZ Zavala Víctor, comp., Semántica y sintaxis en 1 _____ a lingüística transformatoria, Alianza Universidad, Madrid 1976.
- SAUNDERS, Una introducción a la teoría de las catástrofes, SXXI, Madrid 1983.
- SAVINON, Alberto, Ante la situación del país: responsabilidades y posibilidades de una acción personal, Centro de Estudios y Promoción Social, A.C., México 1982.
- SHERZ GARCIA, L., Una nueva universidad para América Latina, Guajardo S.A., México 1969.
- SHEAHAN John, Modelos de desarrollo en América Latina, Alianza Editorial Mexicana, Colección Los Noventas, No. 16, México, 1990.
- TEUN A. van Dijk, La ciencia del texto, Paidós Comunicación, Ed. Paidós, Barcelona 1987.
- ZEA, Leopoldo, La filosofía americana como filosofía sin más, 12ª, Colección mínima/30, SXXI, México 1987.