

ARCHIPIÉLAGO EDUCATIVO: ESPACIOS DE FORMACIÓN DEL SUJETO ADULTO



MARÍA MERCEDES RUIZ MUÑOZ¹

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

Este trabajo es resultado de las construcciones conceptuales que en el marco del proyecto de investigación doctoral² he venido desarrollando acerca de la formación de educadoras populares y trabajo con padres de familia como una forma de expresión del campo de la educación de adultos en México.

El interés de esta investigación se centra en los significados que adquieren en el momento actual las propuestas de los sectores populares en el campo de la educación de adultos: ¿Qué preguntas y temas se debaten? ¿A dónde orientan su quehacer político-pedagógico a la luz del discurso modernizador?

Las propuestas educativas generadas desde los sectores populares representan un campo poco explorado en el ámbito de la investigación educativa y de la educación de adultos y popular en general. Existen escasas investigaciones que den cuenta de los procesos educativos y de las articulaciones que se producen en los espacios de formación de los sectores populares. Tal es el caso de las experiencias de Nezahualpilli-Tepito y de Educación Integral Popular en el Cerro del Judío, que surgen

¹ Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

E-mail: mruiz@mail.cinvestav.mx

² Proyecto de investigación doctoral: "Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos: dos estudios en caso". El estudio se realiza en dos Centros Populares Infantiles ubicados en zonas urbano marginales del Distrito Federal: el Centro de la Amistad en la colonia del Cerro del Judío, al sur de la Ciudad y la Estancia Infantil Miguel Martín Nezahualpilli-Tepito en la colonia Morelos en el centro de la ciudad de México.

como alternativas ante la ausencia de servicios educativos para la atención y cuidado de los niños pequeños en zonas urbano marginales y ante la necesidad de contar con un espacio para los niños mientras las madres trabajan.

Ambas propuestas se basan en la participación de la comunidad, de madres o mujeres que fungen como educadoras populares, de los padres de familia y de grupos ligados al quehacer político y educativo en la zona.

Me interesa de manera particular examinar en este trabajo, los espacios de formación de las educadoras populares y los padres de familia de los estudios en caso, como un archipiélago educativo.

La presentación de este trabajo gira bajo dos ejes: el primero alude a la problematización de los espacios sociales como espacios educativos y el segundo desarrolla la noción de archipiélago educativo, para dar cuenta de los múltiples espacios de formación del sujeto adulto, tratando de incorporar en la discusión teórica algunos referentes empíricos.³

2. ESPACIOS SOCIALES COMO ESPACIOS EDUCATIVOS

De acuerdo a Bourdieu (1990a) el campo social se puede concebir como un espacio pluridimensional en donde los

agentes y grupos de agentes se definen por sus posiciones relativas en ese espacio, en los que a menudo se expresa la voluntad de transformarlo o conservarlo.

El espacio social es una representación abstracta y proporciona un punto de vista sobre el conjunto de puntos a partir de los cuales los agentes ordinarios dirigen sus miradas hacia el mundo social (Bourdieu, 1991).

Las educadoras populares y padres de familia de los centros infantiles ocupan posiciones semejantes y están situados en condiciones parecidas. Son sometidos a condicionamientos pariguales para producir prácticas y tomas de posición afines. La percepción que tienen del mundo social es resultado de la incorporación de las estructuras del espacio social.

Los espacios sociales y las diferencias que en él se trazan tienden a funcionar simbólicamente como espacios de estilos de vida. Están dotados de sus propios principios de jerarquización, normas, valores y castigos.

En los espacios sociales se establecen relaciones, en donde no se pueden juntar cualquiera con cualquiera ignorando las diferencias fundamentales (económicas y culturales); pero no significa excluir la posibilidad de organizar a los

³ Cabe mencionar que a lo largo del escrito los significados reconstruidos se fincan en los testimonios de los informantes: fundadoras, educadoras populares y padres de familia de los centros en los que se realiza el estudio.

agentes por otros principios de división (étnicos, nacionales, de lucha política).

Las marcas políticas funcionan como señalizaciones con referencia a las cuales uno se sitúa, o como unos emblemas gracias a los cuales se afirman las diferencias. Las posiciones relativas de los agentes, son relaciones de fuerza que se imponen a todos los que entran a ese espacio, existe un espacio de relaciones tan real como un espacio geográfico (Bourdieu, 1990a).

Pensar el espacio social en términos de Bourdieu, permite entender los múltiples espacios en los que se configura el sujeto adulto, como espacios de prácticas educativas pero también, como espacios de prácticas políticas, de posicionamiento de los sujetos en el territorio geográfico.

2.1. Los centros populares infantiles como espacios de formación del sujeto adulto

Los centros infantiles como espacios de formación del sujeto adulto representan el espacio social privilegiado en la configuración y construcción de algunos de los rasgos identitarios de las educadoras populares y los padres de familia.

Reconocerse como madre educadora o padre de familia al interior del espacio de los centros infantiles implica, como señala Bourdieu, asumir las posiciones relativas propias de dicho espacio y aceptar las reglas bajo las que opera.

Las propuestas educativas que sustentan el trabajo con los niños en los centros populares infantiles parten de la premisa de que las mujeres de las comunidades pueden desarrollar el trabajo educativo con los niños, sobre todo si son mujeres, que tuvieron la experiencia de ser madres, o bien, que se encargaron del cuidado y la atención de sus hermanos menores, es decir, tienen conocimientos y experiencias sobre prácticas de crianza que les permiten posicionarse como madres educadoras o educadoras populares. Indudablemente, los conocimientos adquiridos en el espacio familiar como madre o hermana se potencian en el proceso formativo como educadora.

En el caso de los padres de familia, se considera de vital importancia, su inclusión en el proyecto educativo debido a que los principios educativos (respeto, autonomía, igualdad y participación) que sustentan el quehacer educativo con los niños en los centros, tanto en el Cerro del Judío como en Tepito, pierden sentido si en el espacio familiar se fomentan otro tipo de valores que son contrarios con los que se promueven en los centros infantiles populares.

La participación de los padres de familia en el proyecto educativo y su posicionamiento al interior de los centros: al fomentar los valores, al apoyar el trabajo de los hijos en el aula y en la casa, al reflexionar acerca de la problemática local y nacional, etc. configuran algunos de los rasgos identitarios.

A lo largo de la narrativa de los informantes, se revela la forma de significar el espacio del centro infantil, como un espacio de formación.

En la narrativa de la fundadora de Nezahualpilli-Tepito, se encuentran cadenas discursivas que aluden directamente a la construcción del espacio educativo como un momento de decisión, al incluir a las mujeres del barrio al proyecto educativo, es decir, como una cuestión tanto educativa como del ámbito de lo político:

El trabajo con los niños era una necesidad/ de hecho esto había surgido porque señoras dejaban a sus hijos encargados con vecinas/ pero aquí/ ahí había ya una necesidad muy sentida por

la gente/ y a lo que se había dado cierta atención/ y de que fueran mamás educadoras era algo que ya estaba demostrado/ que era mucho mejor trabajar con señoras de la comunidad/ tanto para la permanencia como para la capacitación/ ahí sí/ como yo lo he constatado/ es mucho más fácil partir de los conocimientos que tienen las señoras por haber sido mamás (EFL/T: 16).

En este fragmento, lo educativo se asocia con las necesidades de la gente de contar con servicios de atención infantil; con el sujeto adulto como educador (las madres trabajadoras, las mujeres de la comunidad y las señoras), su inclusión es significada como una manera de resolver la permanencia de las educadoras en los centros infantiles; con la capacitación de las señoras (“yo lo he constatado, es mucho más fácil”) y con el conocimiento previo de las mujeres, dado su experiencia de ser madres.

Se observa un movimiento de la acción educativa para la atención de los niños por parte de la vecina, cuidadora de niños, a señoras capacitadas ex profeso. Se niega la figura de la vecina como la persona adecuada para el cuidado de los niños pequeños, es decir, se invalidan sus conocimientos, lo cual resulta una contradicción ante el argumento acerca de incluir a mujeres de la comunidad al proyecto educativo, esto se resuelve vía la capacitación de las mujeres.

En el caso de una de las educadoras, se significa al centro infantil como un espacio político, formador de la conciencia:

Mira a partir del centro/ a partir de las capacitaciones/ yo empecé a tomar conciencia/ conciencia del mal gobierno que tenemos/ de lo mal repartido que están las cosas, porque unos tienen más y otros poco (EEPT/T: 8).

En el fragmento de la narrativa, lo educativo se relaciona con la capacitación y con las prácticas políticas que se fomentan en el centro (“tomar conciencia”); se establecen relaciones con “el antes y el ahora” (“a partir del centro”). Se señala la diferencia que existe entre los grupos sociales a nivel de desigualdad social (“unos tienen más y otros poco”); se observa el desplazamiento y reenvío de la acción educativa con la formación de la conciencia y se plantea la diferencia entre el “mal” en oposición con el “bien” (“mal gobierno”), lo cual implicaría que puede ser diferente (“un buen gobierno”).

Para otra educadora popular el centro infantil es significado como un espacio de aprendizaje acerca de la atención de los niños:

Pues he aprendido a tenerle paciencia con los niños/ pero te diré que antes no/ con mi hija la primera le llegaba yo a pegar/ y ahora lo que defiendo mucho, es que no les peguen a los niños/ hablen/ por ejemplo, todos esos cursos que yo voy a tomar los comparto mucho con mi familia/ con mis hermanos/ con una hermana mía y un hermano. (EPPM/CJ: 3).

En este fragmento del relato, se establecen relaciones de equivalencia entre los aprendizajes y la capacitación (“los cursos que yo voy a tomar”) el “antes” (“le llegaba yo a pegar”) y el “ahora” (“no les peguen, hablen”). El aprender se aso-

cia también con compartir, difundir lo que ahora sabe (“entre su familia”). Se observa el desplazamiento acerca de los contenidos que aprendió en los cursos hacia el espacio de la familia (“con mis hermanos”). Ella establece además una relación de negatividad entre el trato que (“antes de los cursos”) ella le dio a su hija por medio de golpes como una madre común y (“ahora, después de los cursos”) en la defensa de los niños maltratados, y en su posicionamiento como educadora popular.

Tal como se observa en las narrativas de los informantes el espacio del centro infantil se significa: como una necesidad para las madres trabajadoras, como un espacio de aprendizaje sobre la educación y el cuidado de los niños, como un espacio de formación de la conciencia. La imbricación de los registros político y pedagógico aparece como uno de los rasgos constitutivos de las experiencias.

2.2. *Los niños del sismo, el espacio de la calle y la casa*

La calle como espacio de formación del sujeto adulto se relaciona con el papel asumido por la sociedad civil ante los acontecimientos ocurridos a raíz del sismo de 1985 que afectó algunas zonas de la ciudad de México, particularmente, el barrio de Tepito, lugar en donde se localiza uno de los centros populares infantiles.

La calle se convirtió es un espacio de encuentro entre las personas afectadas y la ciudadanía que en lo individual y en

lo colectivo apoyó diversas tareas. En este contexto me interesa ubicar la forma como los informantes significan el espacio de la calle y la casa como un espacio de prácticas educativas y prácticas políticas. Es decir, acerca del aprendizaje de los adultos en un momento de irrupción o de caos.

La fundadora del Centro Nezahualpilli-Tepito, pionera del trabajo popular infantil en México y en América Latina, significa el espacio de la calle y su casa como espacios educativos para el trabajo y la atención de los niños afectados:

Bueno/ cuando el sismo yo trabajé/ ya no como Comparte/ fue de modo propio/ y luego en la parroquia nos dieron lugar con todos los niños que se quedaron aquí en la calle/ porque Tepito se destruyó/ entonces había muchos niños en la calle que tenían mucho miedo/ y jugábamos/ venía mucha gente/ pero claro nadie era del barrio/ yo me vine a vivir aquí/ mi casa estaba llena de niños y jugábamos al temblor muchísimas veces y empezábamos a sacar como los miedos del temblor y jugábamos juegos de mesa (EFL/T: 8).

En este fragmento, lo educativo se relaciona con los múltiples espacios de atención de los niños y las personas afectadas por el sismo (Comparte, la Parroquia, la calle, la casa); se establece cierta analogía entre el espacio de la calle y la casa como un espacio educativo y como estrategia educativa adoptada, el juego; el contenido sobre el que opera la educación es el propio temblor y el miedo de los niños.

Se observa un desplazamiento de los sentidos educativos en los diversos espacios (Comparte, la parroquia, la calle y la casa) el sentido educativo es el mismo, dar atención a los niños del temblor y trabajar acerca de los miedos; se marca una diferencia del papel asumido por la educadora como trabajadora de una organización popular y el trabajo voluntario (“fue de modo propio”), también se diferencia entre los grupos o personas que no pertenecen al barrio y la decisión de vivir en Tepito (“me viene a vivir aquí”).

Destrucción, miedo y juego aparecen en la narrativa de la informante como significantes que anudan la acción política, educativa y de compromiso ante el desastre.

2.3. *Los campamentos de vivienda y el trabajo comunitario*

Los campamentos de vivienda surgen a raíz del terremoto de 1985 como una respuesta de las organizaciones populares que se dieron a la tarea de reconstruir la ciudad y demandar al gobierno la construcción de viviendas para la población que se vio afectada por el sismo.

Los campamentos de vivienda surgen como espacios políticos, de presión de las organizaciones populares ante las autoridades gubernamentales y grupos de ayuda internacional para recibir apoyo financiero en la construcción de las viviendas.

En el caso del centro infantil de Nezahualpilli-Tepito una de las educadoras entrevistadas manifestó su inclusión en el trabajo popular ante la necesidad de obtener una vivienda para su familia. A lo largo de su narrativa, va significando el campamento de vivienda como un espacio político pero también, como un espacio educativo en el que se promueven valores de solidaridad, de respeto y de vida comunitaria.

El campamento de vivienda se significa como el lugar en el que conviven varias familias, cuenta con espacios comunes y privados; los miembros son articulados a partir de la demanda de vivienda. Como espacio político es un espacio de lucha permanente que va desde la toma del predio o terreno para instalar el campamento hasta las permanentes manifestaciones y protestas en presencia de las autoridades locales para recibir apoyo en la construcción de sus viviendas.

En la propia narrativa de las educadoras encontramos lo siguiente:

Tuve la oportunidad de entrar a un campamento/ estuve ahí dos años y también ahí hice trabajo comunitario/ bueno porque estuve coordinándolo/ era un campamento... vivían varias familias y bueno teníamos nuestro baño comunitario/ nuestra cocina comunitaria (EEPL/T: 2).

En el fragmento de la narrativa se observa cierta analogía entre la acción educativa y el papel de promotor; entre el “antes y el después” (“tuve la oportunidad de entrar”). Se desplaza la acción educativa y política en diversos espacios (“también ahí hice trabajo comunitario”),

lo cual indica que en otros lugares participó de igual forma en el trabajo popular.

También señala acerca de las experiencias que se adquieren al vivir en comunidad:

Bueno, hubo experiencias buenas/ y hubo experiencias desagradables/ experiencias buenas es que a la gente le puedes echar la mano ¿no? y que en el momento en que tú lo necesites la gente te puede echar la mano/ esa es una de las grandes satisfacciones ¿no? (EEPL/T: 3).

En este fragmento, lo educativo se relaciona con la experiencia de vivir en comunidad y el aprender a ser solidarios. Se señala la diferencia entre lo bueno y lo malo, lo agradable y lo desagradable de vivir colectivamente y en comunidad. Sin embargo, se puede ubicar que condensa en las “buenas experiencias” la actitud de la gente (“echar la mano”).

En otra parte de la narrativa de la educadora se observa los roles y las tareas que asume la gente que demanda vivienda: tomar el predio, construir el campamento, obedecer a los líderes de la organización y castigar a los miembros que no participan en las actividades que la propia organización de vivienda demanda.

En los campamentos de vivienda como espacios de formación, se alude de manera muy clara lo relativo a la relación intrínseca entre las prácticas políticas y las prácticas educativas. Además de constituirse como un lugar de sobrevivencia de los tepiteños y la educadora.

2.4. *Los niños indígenas y los campamentos civiles de paz*

Los campamentos civiles de paz surgen como resultado de la organización y la participación de la sociedad civil en el proceso de paz en Chiapas, México a partir de la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en enero de 1994, quien declara la guerra al Ejército y al gobierno mexicano ante la pobreza, la injusticia y la antidemocracia en la que viven miles de mexicanos, particularmente los indígenas.

En el proceso de negociación de las demandas básicas del EZLN y el gobierno mexicano, la sociedad civil ha jugado un papel relevante. En este contexto ubicamos los Campamentos Civiles de Paz como expresión de la ciudadanía para apoyar el proceso de paz y detener la coerción del ejército mexicano en la zona zapatista.

Las redes civiles que se tejen en apoyo al proceso de paz en Chiapas incorporan a la ciudadanía a participar en diversas acciones. Esto se expresa de manera particular en los estudios de caso, por la presencia de las educadoras en los campamentos de paz, que de alguna manera, inscriben en los esquemas de representación los ideales zapatistas; se reconocen en las prácticas sociales que ofrecen las redes civiles y asumen como propias las demandas zapatistas. Es decir, se configuran en la mediación como sujetos políticos y por ende educativos.

En la propia narrativa de los informantes los campamentos de paz se significan como un espacio educativo y/o político.

En voz de la fundadora de Nezahualpilli, quien se incorpora desde el inicio de la guerra al proceso de paz en Chiapas, particularmente en apoyo a los niños en guerra y desplazados, se significan los espacios de paz como un espacio educativo para la atención de los niños.

Cuando fui a Chiapas/ en el inicio, fue muy duro la situación de los niños/ todos los desplazados que estaban en Comitán y que estaban ahí en San Cristóbal/ sobre todo en Comitán... se podía hacer un trabajo con estos niños/ que fuera ya no como algo formal o escolar/ sino darles en un espacio para que ellos

jugaran y expresaran todos los temores que tenían/ entonces yo para conocer más/ pero eso de forma propia/ entonces ya me fui a los Campamentos Civiles de Paz/ entonces ahí estás realmente con la gente/ que estás con el ejército enfrente (EFL/T: 12).

En el fragmento de la narrativa, lo educativo se asocia con el juego y la expresión; el contenido educativo opera a través de los temores del niño. Se asume el papel del educador a partir del trabajo de base, de vivir en y con la gente. La educación de adultos se asocia con el “trabajo”, “conocer más”, “estar realmente con la gente” y la de los niños como un espacio de expresión y juego. Se establece una diferencia descalificadora (“ya no como algo formal”) digamos que casi se niega a la educación formal y escolar y se desplaza el valor del juego hacia el trabajo educativo, lo posiciona como eje organizador. Se puede observar también la alusión a una frontera política con el ejército (“son contiguos y operan como límite entre ellos y nosotros”), lo cual sitúa el plano de lo político imbricado con el trabajo educativo.

En otra parte de la cadena discursiva ella señala los diversos esfuerzos que han hecho los grupos y especialistas para desarrollar un proyecto educativo en los campamentos:

A mediados del noventa y cuatro/ empezamos a reunirnos gente/ compas/ que estaban interesados en educación y se crea le Morral Educativo Chiapaneco/ donde entra Else Rockwell y gente así/ saben mucho de educación/ pero nunca cuaja en algo concreto... yo con alguien de allá hicimos un miniproyecto de trabajo con niños en los Campamentos Civiles por la Paz/ para que hubiera módulos de quince días/ como para trabajar con niños y no repetir siempre lo mismo/ porque eran niños que no tenían un maestro ¿no?/ llegaba un promotor y lo mismo/ del abecedario/ ¡están hasta el gorro de que se les enseñen los números también! (EFL/T: 12).

En la cadena discursiva, se establecen relaciones de equivalencia entre el espacio educativo, la estrategia educativa de trabajo por módulos y los miniproyectos. También se observa la equivalencia entre la gente –los compas– los interesados, entre saber mucho de educación –no cuajar en lo concreto–. De esta manera se descalifica el saber formal que es equivalente a números-abecedario.

Se ubica cómo a pesar de reconocer la contigüidad de intereses por apoyar, se plantea la diferencia entre el módulo como estrategia educativa (propuesta por ella, “yo con alguien de allá”) y el grupo de Morral Educativo (“propuesta de los que saben”) “los especialistas en educación” y la rutina escolar acerca de la enseñanza del abecedario y los números. Es decir, se diferencia y descalifica el trabajo formal de la escuela como estrategia para el trabajo en los campamentos de paz.

En la narrativa de una de las educadoras se significan los espacios civiles como espacios de prácticas políticas y educativas; plantea como compromiso detener al enemigo del EZLN y trabajar con los niños.

Fuimos hace dos años Tere, Silvia y yo/ sí va a hacer dos años en marzo/ pues ahí que nuestra sola presencia, era como apoyo para la gente/ aunque no hicieras nada/ la presencia detenía al ejército/ entonces te sentiste/ yo al menos me sentí muy útil en ese momento/ hicimos lo que sabíamos ¿no?/ entonces trabajamos con los niños y ves que los niños tienen una gran necesidad de aprender (EEPL/T: 7).

En este fragmento, lo educativo se relaciona con el trabajo de las educadoras –como respuesta a una necesidad de los niños– con la presencia (con el apoyo (el sentirse útil. Lo educativo además se asocia con el conocimiento de las educadoras y las necesidades de los niños. Se establecen relaciones de equivalencia entre el campamento de paz como un espacio político y educativo, por el rol que asumen las educadoras puesto que juegan un papel mediador entre las comunidades zapatistas y el ejército mexicano y también por su papel como educadoras de los niños.

Se establecen relaciones de diferencia y de antagonismo entre las educadoras y el ejército mexicano presente en la zona zapatista; las educadoras se colocan en la frontera entre las comunidades zapatistas y el ejército mexicano para detener la incursión y la represión de las fuerzas coercitivas.

También se reconocen los conocimientos adquiridos de las educadoras al participar en los campamentos de paz:

Yo creo que fue una experiencia muy importante/ porque si la comunidad necesita/ si mi comunidad necesita/ hay comunidades que necesitan aún más/ que están necesitadas de todo/ inclusive de lo básico ¿no?/ de tener alimentos/ entonces ahí ves gente mucho más necesitada que tú (EEPL/T: 7).

En el fragmento de la narrativa, lo educativo se relaciona con la experiencia adquirida por las educadoras y con el conocimiento acerca de las necesidades de la gente. Es decir, los campamentos de paz son espacios de lo político y lo educativo que permiten tomar conciencia de lo que necesita el otro, en este caso, las comunidades zapatistas. Los contenidos sobre los que opera la educación son las condiciones de vida de las comunidades.

Se ubican relaciones de diferencia entre las condiciones de vida de las comunidades zapatistas y el barrio de las educadoras. Se establece la diferencia en términos de las necesidades de la gente (“hay comunidades que necesitan aún más, gente mucho más necesitada que tú”).

En términos generales los campamentos civiles de paz se significan como espacio de atención de los niños en guerra y niños desplazados, como una acción de solidaridad en apoyo a los zapatistas, como una maniobra para detener al ejército mexicano, es decir, como un espacio de imbricación de prácticas políticas y prácticas educativas.

2.5. *La vecindad, una práctica comunitaria*

En los esquemas de representación de las educadoras de Tepito, la vecindad está incorporada como un estilo de vida de su infancia y su adultez que se desfiguró con la irrupción del terremoto de 1985, al modificarse las prácticas comunitarias del barrio debido a la destrucción de los cuartos de las vecindades y se adoptó la construcción del edificio y el departamento como una nueva forma de vida.

Cabe mencionar que a pesar de que las entrevistas se realizaron en 1997, los informantes del centro infantil de Tepito, recuerdan su vivencia infantil y de adultos, sobre todo las prácticas que se generaban en las vecindades, es decir, se quedó marcado en la memoria de las educadoras la representación del espacio de la vecindad como un espacio comunitario, de lucha, de apoyo y de solidaridad entre los habitantes.

De acuerdo a la propia narrativa de los informantes, la vecindad es significada como un espacio de prácticas en donde se aprende a sobrevivir y convivir con el otro; a ser solidario y a defender lo que se tiene.

En su narrativa, una de las educadoras significa el espacio de la vecindad como un espacio de apoyo:

... mi mamá era muy vasta para guisar/ entonces siempre nos mandaba a dar el taco y siempre se andaba preocupando por el que no tenía qué comer/ en la casa había/ bueno en la vecindad había una señora/ señorita soltera/ vivía sola en la azotea y siempre

nos mandaba/ "vean si la señorita está bien"/ "si no le hace falta nada"/ "si baja a desayunar"/ siempre nos mandaba a preguntar cómo estaba o si se sentía bien/ porque era muy grande/ o había una familia muy grande y eran muchos niños y mi mamá siempre preguntaba a la señora si no se le ofrecía algo/ y eso yo creo que todas la tenemos muy marcado/ por ejemplo hacemos de comer/ hay mucho y andamos repartiendo/ no se tiraba la comida/ primero se investigaba si alguien la necesitaba y que se la fuera a comer/ yo creo que es otro valor muy marcado en la familia (EEPS/T: 6).

En esta cadena discursiva, lo educativo se asocia con las prácticas de apoyo a los demás ("a la señorita, a la familia grande, etc."); se establece una analogía entre las costumbres culinarias de su madre y las de ella y las hermanas ("lo tenemos muy marcado"). También lo educativo opera a través de las prácticas comunitarias y de crianza, es decir, como una forma de vida propia de las vecindades ("ayudar, apoyar e investigar cómo se encuentra la gente"); el contenido educativo con la observación sobre las necesidades de la gente y el apoyo a los demás.

También se señala la diferencia entre el "antes" y el "ahora" acerca de las costumbres culinarias familiares así como, las características de la gente que se apoya ("individual y familiarmente"). Existe un desplazamiento del sentido de solidaridad en diversos momentos y espacios.

La solidaridad como un significante nodal articula una de las características de la forma de vida de las vecindades, opera

como un referente educativo y al mismo tiempo político.

2.6. *Las Comunidades Eclesiales de Base (CEB)*

Las Comunidades Eclesiales de Base surgen a finales de los años 60, como resultado de la ruptura que se dio entre los clérigos ligados con los sectores y las luchas populares y los clérigos ligados a la política del Vaticano.⁴ Representa una corriente política, de acción y compromiso de los religiosos de la Teología de la Liberación y su llamada opción por los pobres.

En el caso del Cerro del Judío, las Comunidades Eclesiales de Base surgen en los años setenta para apoyar el trabajo popular de la colonia, de reciente creación, que demandaba los servicios básicos. Tanto las educadoras populares como los padres de familia participaron en la gestión del Centro desde su posicionamiento en las CEB.

Las Comunidades Eclesiales de Base como espacio de prácticas educativas, políticas y religiosas son significadas por los informantes como un espacio de formación y de lucha de los sectores populares con la dirección intelectual y moral de una comunidad jesuita.

En su narrativa, la fundadora de la “Casa de los niños” del Cerro del Judío, signi-

fica a las CEB como un espacio de formación:

Pues para mí que hay que hacer mucho análisis de la realidad con las personas ¿no?/ mucho caer este/ en su vida/ en el por qué todo eso/ como una parte muy importante en su formación ¿no?/ y que además la formación tiene que ser permanente/ como que no se termina ¿no?/ como que el compromiso no es hasta aquí, que te doy un diploma y ya se acabó ¿no?/ sino que impacta mucho que el compromiso es para siempre ¿no?/ así como que/ yo creo que es muy importante/ y también a partir de su propia realidad ¿no? (EFA/CJ: 8).

En el fragmento de la narrativa se establecen relaciones de equivalencia entre lo educativo ~ el análisis de la realidad ~ la formación ~ la educación permanente ~ el compromiso; la estrategia educativa con la reflexión ~ el análisis; y el contenido educativo con el contexto ~ la realidad del sujeto.

Se señala la diferencia entre la educación certificada (“el diploma”) que se da en un tiempo y un espacio específico y la educación a lo largo de toda la vida (“permanente”); así como la diferencia entre la búsqueda de la certificación y el compromiso, entre el contenido escolar y la realidad como contenido.

En la narrativa de una educadora popular, las CEB son significadas como un espacio de lectura y reflexión:

⁴ Véase capítulo II de la tesis.

Pues leer una parte de la Biblia y relacionarla a con los tiempos que estamos viviendo... haz de cuenta lo que podíamos mejorar para nuestra colonia o que nos servía a nosotros/ entender que hubiera humanismo/ que no fuera codicia/ así de eso (EEPM/CJ: 2).

En esta cadena discursiva lo educativo opera a nivel de los contenidos religiosos (“la Biblia”) y la problemática de la colonia; la estrategia educativa es la lectura y reflexión de la Biblia en relación con las necesidades de los colonos.

Se establece la diferencia en forma de oposición entre los valores humanos y la codicia; se observa un desplazamiento del contenido de la Biblia y su lectura a partir del contexto actual, es decir, entre las condiciones de producción de los escritos de la Biblia en su momento y las condiciones en que se realiza la lectura.

Para otra educadora, su posicionamiento en el trabajo popular lo significa desde las Comunidades de Base:

Pues yo entré a la CEB desde que me casé / yo me casé y ahí nos dan unas pláticas/ nos dan unos temas muy buenos/ que ayudan a que uno poco a poco se vaya uno comprometiendo/ entonces yo seguí yendo/ yendo y yendo/ antes no se llamaban Comunidades Eclesiales de Base/ se llamaba Movimiento Familiar Cristiano/ entonces yo asistía a esas reflexiones/ nos hablaban acerca de la labor social/ análisis de la realidad y todo eso ¿no?/ entonces fuimos empezando a conocer/ además la realidad de la colonia era organizarnos y ellos nos ayudaban muchísimo a nosotros/ y a ser firmes en muchas decisiones. (EEPN/CJ: 5).

En este fragmento, lo educativo se asocia con las pláticas, los temas, la reflexión y el compromiso; en ellos se condensan tanto los contenidos como las estrategias educativas de las CEB (“labor social y análisis de la realidad”); se establecen relaciones de equivalencia entre la reflexión de la realidad ≈ “la organización ≈ la firmeza, su convicción de lucha.

Además se sitúa la diferencia entre el Movimiento Familiar Cristiano y las Comunidades Eclesiales de Base, entre el “antes” (“desde que me casé, cuando se llamaban”); se observa un desplazamiento de los sentidos político-religiosos de una organización religiosa a otra (MFC y CEB) y la transición de la educadora de un espacio a otro.

En otra parte de la narrativa, la educadora señala de manera precisa la forma de trabajo de las Comunidades, es decir, un espacio de prácticas educativas y políticas:

La metodología que utilizamos es ver/ pensar y actuar/ entonces es ver/ pensar y actuar/ y al final, ya se termina con un compromiso/ con un compromiso personal primero y luego un compromiso comunitario (EEP/CJ: 8).

En el fragmento de la narrativa, lo educativo se relaciona con la propuesta de trabajo de las CEB (“ver, pensar y actuar”) y los valores asumidos por los participantes (“el compromiso”). De manera sintagmática se establece la diferencia entre las posiciones individuales y colectivas, entre lo personal y lo comunitario.

Las Comunidades de Base se configuran como un espacio político-religioso, dadas las acciones que realizan y su compromiso con las necesidades de la gente; lo educativo opera vía la formación de los sujetos (sectores populares) para el compromiso y la transformación de sus condiciones de vida, entre ellos, las educadoras y los padres de familia.

2.7. *Las manifestaciones y las marchas*

Las manifestaciones y las marchas representan espacios de expresión de la sociedad civil para manifestar la inconformidad y el desacuerdo con las políticas sociales, son significadas por los informantes como un espacio político, de presión y de apoyo en el que se adquieren experiencias, es decir, como un espacio educativo.

A lo largo de la narrativa de algunos informantes las manifestaciones y las marchas aparecen como referentes relacionadas con las estrategias políticas de los sectores populares en la lucha de sus demandas relacionadas con los servicios básicos, la lucha por la vivienda o el apoyo al proceso democratizador y de paz en el país.

En la narrativa de una de las educadoras se observa la significación de las marchas como un momento de manifestar el descontento:

Yo voy a las marchas, porque me llena/ es una manera de desahogar/ francamente es una manera de salir a gritar todas tus inconformidades/ todo lo que no quieres para tu país/ todo lo que no quieres para la gente (EEPS/T: 7).

Más adelante señala:

Yo creo que si te juntas/ en un mitin/ en una marcha/ en una manifestación estás tratando de unir fuerzas/ pero que cada vez es desmovilizador de las mismas marchas/ o la gente que deja tanta basura en las calles/ yo digo/ para eso no son las marchas/ por eso yo estoy a favor y ahorita ya me siento inconforme con algunas cosas/ sí voy, pero también voy cuestionando (EEPS/T: 7).

En estas cadenas discursivas, lo educativo se asocia como un espacio para tener voz (“gritar las inconformidades”), ser escuchado, mostrar la fuerza y el aprender a cuestionar. Se establecen relaciones de equivalencia entre mitin \approx marcha \approx manifestación.

También se observa una diferencia entre las marchas como un espacio de fuerza y un lugar de desmovilización. Vale la pena destacar esta contradicción entre fuerza y desmovilización, ya que se resuelve con un tercer elemento, el educativo, al cuestionar la forma en que se desarrollan las marchas. Es decir, la educadora va diferenciando el proceso mismo del evento, los aspectos que comparte y aquellos de los que toma distancia (“la basura”).

Para otra educadora las marchas también se significan como un espacio de prácticas políticas:

La primera vez, cuando empezamos a acudir a marchas/ ha de haber sido cuando con el pacto/ ochenta y tantos no me acuerdo/ un poquito antes empezamos a ir/ pero la marcha así grandota que fuimos muy valientes y todo fue cuando fuimos a protestar contra

el pacto/ el pacto económico no sé qué/ sí fuimos a protestar/ luego fui a la del Ejército Zapatista esa del 12 de enero que fue muchísima gente/ de esa misma grande la del 10 de abril/ fue grandísima/ grandísima de varios estados y luego ya no me acuerdo/ pero he ido a muchas (EEPN/CJ: 13).

En el fragmento de esta narrativa, lo educativo se relaciona con la experiencia adquirida en la participación en las marchas, como espacios de presión y de protesta; se establecen relaciones de equivalencia entre fuerza \approx número (“grandota \approx muchísima gente \approx grandísima). Se observa el desplazamiento de la fuerza política en los diferentes tiempos (“ochenta y tantos, 12 de enero y 10 de abril”) y movimientos sociales (“el pacto económico, el Ejército zapatista”) de las marchas. La valentía y la protesta aparecen como significantes que anudan la práctica política y la práctica educativa.

En general, las manifestaciones y las marchas son significadas como un espacio de formación de las identidades políticas de los sujetos en donde se aprende a protestar, a manifestarse y a tomar la calle; también se aprende a discernir y a ubicar a las protestas como una forma de lucha.

3. EL ARCHIPIÉLAGO EDUCATIVO

¿Cómo ubicar en el plano de la discusión teórica conceptual esta diversidad de espacios educativos y políticos que configuran la identidad del sujeto adulto? Espacios que como ya mencioné al inicio de este capítulo, no son independientes, sino que se establecen conexiones a través de microfisuras que enlazan un espacio con otro (e.g. el Centro, el vecindario, la calle, las marchas, los campamentos, la parroquia y las Comunidades Eclesiales de Base). En estas conexiones se desplazan diversos significantes de un lugar a otro: valores, principios, conductas y contenidos de las acciones políticas y educativas (solidaridad, compromiso, apoyo, tomar conciencia o aprender).

La idea de espacios en Bourdieu si bien resultó útil para entender las lógicas de cada espacio, resulta insuficiente para entender las conexiones entre los diversos campos, por eso a continuación intento ensayar con otro concepto, el de "archipiélago educativo", para ubicar no sólo los espacios sino las redes en que éstos se entretajan.

La noción de "archipiélago", como metáfora, se inscribe en la discusión del pensamiento filosófico, político y educativo para dar cuenta de la heterogeneidad, la dispersión y la multiplicidad de configuraciones discursivas, recuperamos algunos elementos de discusión de Lyotard, Deleuze y Guattari, Arditi, Buenfil y De Alba.

Lyotard (1991) alude a la noción de archipiélago para ubicar a cada una de las configuraciones discursivas producidas en el pensamiento filosófico, que es simbolizado como un conjunto de islas. Así, el filósofo es visto como un almirante en expedición que va de una isla a otra para informar a cada una de ellas lo que encuentra en una y en otra, y poner a disposición la información en cada una de las islas.

La intervención del almirante (filósofo), ya sea a través del comercio o la guerra, no tiene objeto, no tiene su isla, pero requiere de un medio que es el mar, el *Arkhepelagos*, el mar principal para moverse de una isla a otra o de un objeto a otro.

La aportación de Lyotard, a la noción de archipiélago educativo es importante porque reconoce la multiplicidad de espacios como objetos de conocimiento y el papel mediador del sujeto (filósofo, almirante o investigador) que va de un espacio a otro para conocer los diversos objetos y ponerlos en contacto. Esto posibilita explorar los diversos espacios de formación del sujeto adulto como objetos de conocimiento (el centro infantil, las Comunidades de Base, la Parroquia, etc.) y observar las relaciones que se establecen entre un espacio y otro, además de dar cuenta, de los procesos de formación que se desarrollan en cada uno de ellos.

Deleuze y Guattari (1994) plantean la idea de "meseta" (plateau) de Gregory Bateson, como una región continua de intensidades, que vibra sobre sí misma, y

que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia el exterior. Se preguntan acerca de leer a la micropolítica como una meseta, que se comunica una con otra, como círculos de convergencia, cada meseta puede leerse por cualquier sitio y ponerse en relación con cualquier otro.

De estos autores se retoma la idea del descentramiento de las configuraciones discursivas, en este caso, de los espacios de formación del sujeto adulto. Esto es, en determinado momento los centros infantiles pueden articular a otros espacios de formación u otro tipo de espacios y la relación con el centro infantil dado el tipo de movimiento que se produce en la “meseta”, ya que no existen posiciones fijas, solamente líneas de fuga que se articulan entre sí y que pueden cambiar de un momento a otro.

La idea de micropolítica también resulta de gran importancia por las relaciones (políticas) que se producen entre los círculos de convergencia y por la posibilidad de analizarlos desde cualquier lugar. Indudablemente la lectura de los espacios de formación del sujeto adulto puede realizarse a partir del Centro Infantil o de las Comunidades de Base y analizar el tipo de vínculo que se establece entre ambos, así como con otros espacios.

Por su parte, Ardití (1995b) utiliza la noción de archipiélago para señalar la existencia y conexión de múltiples espacios públicos. Establece una analogía con el archipiélago político para expresar que cada una de las islas es un espacio particular, que se mueve de acuerdo a la oscilación que se produce con la tensión o la irrupción del archipiélago, ya que al tirar una piedra todas las islas son afectadas por el movimiento del agua.

En el campo educativo encontramos la referencia a la noción de Archipiélago de Lyotard. En las producciones de Buenfil (1995a, 1998b) y De Alba (1995) como un referente para llamar la atención a la multiplicidad de experiencias, al descentramiento y a la diferencia para problematizar el campo educativo desde una postura posmoderna.

Mas allá de estas referencias y otras consultadas hasta ahora, no existe una alusión a la noción de archipiélago educativo como multiplicidad y diversidad de espacios, que son construi-

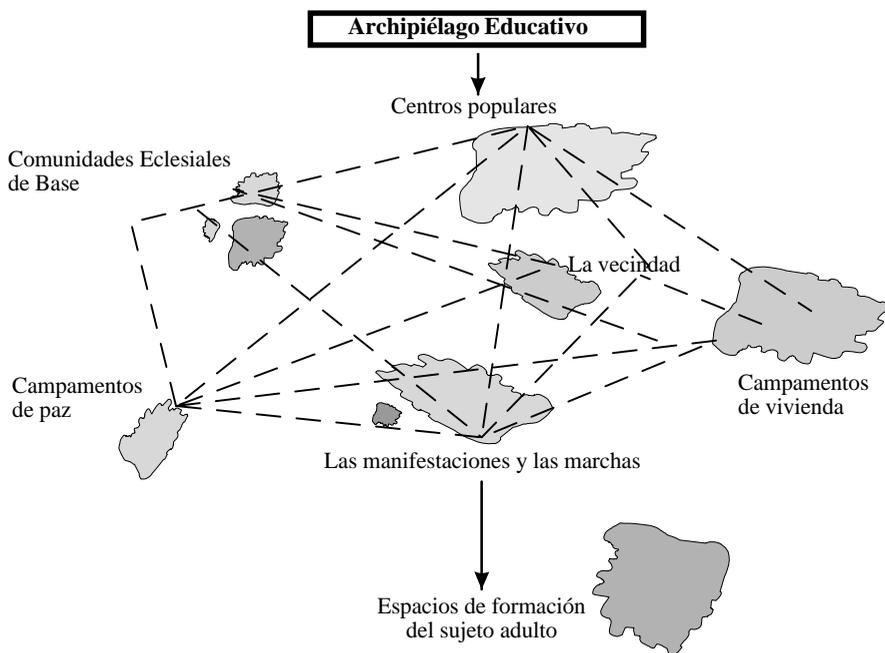
dos por los sectores populares, como formas de expresión de la micropolítica según Deleuze o microfísica de acuerdo a Foucault.

La construcción de la noción de archipiélago educativo me permite explicar y dar cuenta de los múltiples espacios de formación de las educadoras y los padres de familia. Espacios que no son independientes, que no son fijos, que se construyen de acuerdo al tipo de movimiento que opera a nivel de la micropolítica. En ellos se desplazan sentidos políticos y educativos como la participación, la solidaridad, la igualdad, la concientización, por mencionar algunos.

La construcción de la noción de archipiélago educativo me permite metafóricamente iluminar esta idea:

Cada una de las islas, si bien, conserva su especificidad (atención y cuidado de los infantes, luchar por la vivienda o apoyar la paz), no es independiente una de la otra. Las educadoras y los padres de familia se movilizan de un espacio a otro e incorporan y asumen el rasgo identitario correspondiente: educadora de los niños, luchadora social y promotora de base.

En el archipiélago educativo coexisten múltiples espacios de formación del sujeto adulto, espacios que no son fijos, que son acentrados, que establecen comunicación, que se movilizan de acuerdo a las ondas que se producen, ante la presencia de las configuraciones de los discursos educativos, desplazando los



signos o las cadenas lingüísticas de un espacio a otro.

Entre los rasgos principales que caracterizan al "archipiélago educativo" se ubican:

- La diversidad y multiplicidad de islas y/o espacios que conviven en el archipiélago educativo.
- El descentramiento de los espacios que no son fijos y permanentes; se construyen y sus sentidos se deslizan de un lado a otro. En determinado momento un espacio puede articular a otro y lo mismo puede ocurrir en sentido inverso.
- Las conexiones que se establecen entre un espacio y otro a través de microfisuras.
- Las rupturas que se pueden dar entre los espacios al construir líneas de fuga, un espacio puede ser irrumpido de cualquier parte y rearticularse de manera diferente, de acuerdo a las líneas de fuga que incorpora o deja fuera.
- El desplazamiento de los signos o cadena lingüística de un espacio a otro.
- Y la posibilidad de construir nuevos espacios ante la emergencia o la irrupción de un evento.

El archipiélago educativo abre los horizontes de inteligibilidad para recuperar

los procesos educativos que transcurren más allá de la escuela.⁵ En este sentido concebimos al "archipiélago educativo" como la multiplicidad de espacios en los que se constituyen los sujetos de la educación de adultos, espacios no fijos, sino inestables, inacabados; espacios que se construyen de acuerdo al tipo de movimiento que tiene lugar en la micropolítica.

Si bien, estos conceptos fueron construidos en el marco de esta investigación en particular, pueden tener un alcance mayor para otras investigaciones. Por el momento, me posibilitan comprender y analizar los procesos educativos que se desarrollan en dos zonas de la Ciudad de México (Cerro del Judío y Tepito) a partir de dos estudios en caso, de centros populares infantiles, que surgen ligados a proyectos sociales mucho más amplios, que la sola atención de los niños pequeños.

CONSIDERACIONES FINALES

En los procesos de formación del sujeto adulto se hace evidente cómo una variedad de los espacios sociales se resignifica como espacio de prácticas educativas y prácticas políticas. Tal como se muestra en esta investigación, los procesos educativos transcurren más allá del ámbito de los centros infantiles, los adultos además

⁵ Cabe aclarar, como se señaló en un intercambio académico sostenido en julio de 1999 con el Dr. Schugurenski del OISE de la Universidad de Toronto, que si bien dimensionamos los espacios de formación del sujeto más allá de la escuela, esto no implica desconocer a la escuela como uno de los espacios privilegiados en la constitución de los sujetos. De ninguna manera se plantearía la desaparición de la escuela, tal como lo sugiere I. Illich.

s e
configuran en otros espacios y prácticas sociales, tal como se muestra a continuación:

Espacios de formación del sujeto adulto

Sentidos educativos

Sentidos políticos

La presencia de lo político y lo educativo en todo entramado social adquiere un sentido particular, cuando se reconstruyen proyectos educativos populares que se articulan con otros procesos sociales. La atención de los niños pequeños se vincula con la demanda de los servicios básicos, la lucha por la vivienda, el apoyo al proceso de paz en Chiapas y al proceso democrático en el país.

Qué y cómo aprenden los adultos cuando se organizan para demandar los servicios básicos, al trabajar con los niños desplazados y en situación de guerra, en la convivencia cotidiana en un campamento de vivienda, al apoyar a la población ante los

| | | |
|------------------------|--|--|
| Centros infantiles | Espacios de aprendizaje, de formación y capacitación | Espacios de formación de la conciencia |
| Comunidades de Base | Espacios de formación Reflexión de la Biblia Educación en valores | Espacios de lucha de los sectores populares, análisis de la problemática local y social |
| La calle y la casa | Espacios de encuentro en momentos de desastre | Espacios de formación de la conciencia, participación y compromiso |
| Campamento de vivienda | Espacios de convivencia comunitaria Educación y valores: solidaridad, respeto compartir en la vida comunitaria | Espacios de presión y lucha para la obtención de la vivienda |
| Campamentos de paz | Espacios de atención de los niños en guerra Acciones de solidaridad y participación ciudadana | Espacios de presión política y de formación de la conciencia sobre las necesidades de la gente |
| La vecindad | Espacios de prácticas de convivencia Prácticas comunitarias de crianza | Espacios de prácticas de lucha, de solidaridad y apoyo |
| Las manifestaciones | Espacios de formación para la participación y organización comunitaria Construcción de espacios para tomar la palabra | Espacios de presión y protesta Espacios de lucha y fuerza |

desastres naturales, en la atención y el cuidado de los niños del barrio y de sus propios hijos, por mencionar algunos.

La observación y el aprendizaje vivencial son dos aspectos reveladores acerca de cómo aprenden los adultos; pero también se destaca que asumirse como parte de un espacio social implica respetar las reglas que operan en las relaciones sociales que se establecen entre los sujetos (en el centro infantil, en los campamentos de vivienda o en las Comunidades de Base).

El Centro Infantil aparece como el espacio social que articula a todos los demás, se significa como el lugar formador de la conciencia y de adquisición de conocimientos acerca de la educación de los niños. Los otros ámbitos sociales comparten significados relacionados con el sentido de solidaridad, de respeto, de compromiso y de apoyo entre los sectores populares, también presentes en los centros infantiles; se conciben así mismos, como zonas de prácticas políticas, de presión, de lucha y antagonismo y como sitio de prácticas educativas ligadas a la organización de la comunidad en la defensa de sus derechos y el compromiso de transformar sus condiciones de vida.

La construcción y la gestación de los proyectos infantiles populares son asumidas en su carácter político, pedagógico y religioso y en su relación con otras prácticas sociales. En este sentido, se reconoce el vínculo que se establece entre las prácticas sociales y los sentidos educativos y políticos que los atraviesan.

En este contexto la noción de archipiélago educativo me posibilita señalar tanto a los espacios de formación del sujeto adulto como a las redes que se tejen en las relaciones que se producen en el ámbito de la micropolítica, no como islas o espacios estáticos sino en movimiento resultado de la acción política y educativa de las configuraciones discursivas de los proyectos populares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARDITI, Benjamin (1995), *An Archipelago of Public Space*, Departament of Government, University of Essex.

, (1995), *Public Space and Egalitarian Claims*, Departament of Government, University of Essex.

BOURDIEU, Pierre (1991), "El espacio social y sus transformaciones", en: P. Bourdieu, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus Humanidades. pp. 97-168.

, (1990), "Espacio social y génesis de las 'clases'", en: P. Bourdieu, *Sociología Cultural*, México, Conaculta- Grijalbo. pp. 281-310 (Colección Los Noventa).

BUENFIL, Burgos (1998), *Hegemonía y procesos de democratización*, México, Seminario de Profundización en Análisis Político de Discurso (documento).

CASTEL, Donzelot, Foucault, *et al.* (1991), *Espacios de poder*, Madrid, Ediciones de la Piqueta (Colección Genealogía del poder, No 6).

DE ALBA, Alicia (1995), "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos", en: De Alba (Comp.) *Posmodernidad y educación*, México, CESU-Porrúa, pp. 129-175.

DELEUZE y Guattari (1994), *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, España, Pretextos.

LYOTARD, Francois (1991), *La diferencia*, España, Gedisa editorial (Serie CLA-DE-MA Filosofía).

**AQUÍ PUEDE IR
TU ARTÍCULO**



www.crefal.edu.mx

Agradecemos sus comentarios y sugerencias al mail:

[jrivas @yleri.crefal.edu.mx](mailto:jrivas@yleri.crefal.edu.mx)