



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN PROSPERA, APRENDIZAJES Y
REFLEXIONES CRÍTICAS: LAS EXPERIENCIAS EN LA COLONIA UNIÓN DE
GUADALUPE, EN EL MUNICIPIO DE CHALCO 2016**

TESINA
(RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIA PROFESIONAL)

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
ARACELI LÁZARO JUÁREZ

ASESOR:
LIC. ERNESTO GUTIÉRREZ NÚÑEZ

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE DE 2022.

Agradecimientos

A Dios

Por estar en todo y en todos.

A los que físicamente ya no están, pero que con su cariño, protección, apoyo y presencia dejaron una huella permanente en mi ser y el agradecimiento permanece.

(Florentina, Francisco, Ignacio y Emilio).

A mi Yei

Por compartir cada día grandes enseñanzas y aprendizajes en la maravillosa experiencia de ser madre. Te amo

A mi compañero de aventuras

Por tu amistad, lealtad, apoyo y por compartir la experiencia de ser padres.

A mi madre

Por ser un gran ejemplo de lucha, dedicación, trabajo, fortaleza y amor.

A mis hermanos

Por su cariño, apoyo incondicional y por compartir conmigo la experiencia de ser hermanos. Los quiero

A mi estimado asesor Ernesto Gutiérrez

Por su confianza, por compartir conmigo su tiempo, sus experiencias y por ser mi guía y alentarme a continuar mi camino para seguir avanzando.

A la Dra. Patricia Medina

Por su apoyo y sus valiosas aportaciones para la reconstrucción de la tesina.

Al Mtro. Mario Flores

Por apoyarme, por compartir sus conocimientos y ampliar mi panorama en la sistematización de la experiencia profesional.

Al Mtro. Alberto Flores

Por su tiempo y sugerencias en la revisión de la tesina.

Al Mtro. Manuel Aguilar,

Por compartir a la distancia su apoyo y amistad.

A las beneficiarias de Prospera de la Colonia Unión de Guadalupe

Por confiar en mí, por compartir conmigo sus experiencias y permitirme aprender en comunidad.

A todos los que directa e indirectamente participaron en la elaboración de la recuperación de la experiencia profesional.

Índice

Introducción.....	3
Capítulo 1.	
El programa Prospera como escenario de la experiencia pedagógica....	9
1.1 Antecedentes del programa prospera.....	10
1.1.1 Coplamar.....	12
1.1.2 Pronasol.....	13
1.1.3 Progresía.....	14
1.1.4 Oportunidades.....	16
1.2 Prospera.....	17
1.2.1 Objetivo del programa.....	17
1.2.2 Componentes del programa.....	18
1.3 Participación de las mujeres en prospera.....	23
Capítulo 2	
La experiencia pedagógica a la luz de la pedagogía de Paulo Freire y la pedagogía social.....	27
2.1 Pedagogía de Paulo Freire.....	27
2.1.1 La Lectura del mundo.....	30
2.1.2 Educar para transformar.....	34
2.2 Pedagogía social.....	38
2.2.1 Perfil profesional.....	41

Capítulo 3

Recuperación de la experiencia pedagógica en Prospera.....	47
3.1 Desde la contextualización geográfica ¿dónde?.....	47
3.2 Desde la recuperación pedagógica ¿qué? Y ¿cómo?.....	50
3.3 Desde las relaciones con otras instituciones ¿con quiénes?.....	78

Capítulo 4

La resignificación de la práctica pedagógica en Prospera.....	81
4.1 Sensaciones: Educar es un acto de amor.....	81
4.2 Reflexiones: Resignificación de mi experiencia.....	83
4.2.1 Trascendencia a nivel personal.....	85
4.2.2 Trascendencia a nivel profesional.....	86
Conclusiones.....	90
Bibliografía.....	94
Anexos.....	100

Introducción

Al comenzar a escribir e interiorizar sobre mi participación en este mundo y particularmente en el ámbito pedagógico, vienen a mi mente sensaciones, experiencias y reflexiones que hoy debo plasmar, principalmente desde la recuperación de la experiencia profesional en el área de instituciones sociales de organismos gubernamentales, dado que la práctica pedagógica la realicé al interior del Programa Prospera.

Partiendo de la pregunta ¿Por qué Pedagogía y por qué los programas sociales?, por supuesto tengo diferentes razones, mismas que se expresaran a lo largo del desarrollo de la tesina y que justifican ese porqué dando respuesta y significado a la pregunta.

Comenzando con los primeros encuentros en el ámbito pedagógico, recuerdo mi infancia y mi trayectoria escolar en la educación básica. Recuerdo a mis profesores que me ayudaron en la construcción de mi proceso educativo, profesores y profesoras (todos con nombre), pero que, sólo revelaré dos de ellos por ser quienes dejaron una huella imborrable en mí. Viene a mi memoria la maestra de primero de primaria, llamada Araceli, quien marcó una pauta importante en mi vida por ser una persona paciente y tener un gran dinamismo para dar sus clases, pero sobre todo, por ayudarme a cumplir mi sueño “aprender a leer”.

Soy hermana de dos mujeres y dos hombres, la cuarta en el lugar de hermanos. Y desde que era muy pequeña tenía unos deseos inmensos de leer y conocer todo lo que contenían los libros. Me apoyaba en mis hermanos mayores (especialmente en mi hermana que me antecede), misma que me apoyaba y me leía lo que yo le pedía (un cuento, algo de una revista o un texto de un libro). Aunque después de que le pedía que me leyera una y otra vez se cansaba de hacerlo; pues tantas eran las veces que me releía los cuentos que me aprendía los diálogos de memoria y perfectamente identificaba cuando mi hermana ya estaba cansada de leer para mí porque inventaba diálogos a lo que yo le expresaba que “eso no decían los personajes”. Y por ello, tenía necesidad de aprender a leer, porque como mis hermanos ya acudían a la escuela, me gustaba hojear sus libros para observar los

dibujos e imaginar mis propias historias. Ese sueño se cumplió en primero de primaria con ayuda de la profesora en cuestión.

Recuerdo también a mi profesor de cuarto grado, Rogelio, quien en todas sus clases nos alentaba para que todo tuviese significado para nosotros. Constantemente nos preguntaba ¿qué íbamos a estudiar? y hablaba de lo maravilloso que era estudiar Pedagogía o en la normal de maestros, lo que generó gran inquietud en mí.

En la secundaria, hubo un cambio de 360 grados. Nuevas asignaturas, gran cantidad de profesores, un taller con enfoque técnico, y además, formé parte de un grupo constituido solamente por mujeres durante los tres años. Terminado ese tiempo, llegó el día para decidir a qué institución de educación media superior debía acudir. Elegí una escuela preparatoria, con posibilidad de ingresar a la escuela Normal o a la Universidad. Cursé el bachillerato, convencida de continuar estudiando y al mismo tiempo dudando entre la Pedagogía y la escuela normal, porque *sentía* que de alguna manera quería, debía y podía hacer algo más, al final me decidí por la Pedagogía.

Prevalció en mí esa sensación de que siendo Pedagoga, podía estar en muchos lugares en los que el aspecto educativo estuviese presente; y con ello ayudar a las personas, transformando algo en mí y en los demás. Dichas sensaciones me hacen retomar el cómo llegué a la Universidad Pedagógica Nacional, siendo una de las razones mi interés en mejores procesos de enseñanza-aprendizaje. Y, a lo largo de la formación educativa, continúe con la convicción de que la educación mejora las formas de vida, con la libertad de conciencia y con la generación de cambios estructurales en los seres humanos que trascienden el entorno, desde los aspectos individuales hasta la comunidad, y que eso es un gran logro.

Cuando ingresé a la Universidad, encontré un mundo diverso, conformado mayoritariamente por compañeras de clase y un número reducido de compañeros varones. Todas y todos con grandes cualidades, experiencias profesionales en alguna institución educativa y con actitudes firmes para contribuir en el mejoramiento

educativo desde sus escenarios. Entonces entendí, que estaba en el lugar correcto y aprendí que todo proceso educativo implica mirar los aspectos sociales: puesto que nos formamos y educamos en comunidad.

En esa construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje hubo un sinnúmero de docentes, compañeras y compañeros que, desde su punto de vista, pretendían transformar la educación y los procesos que se vivían al interior de las aulas. Quedé maravillada.

Durante mi estancia en la universidad se dieron cambios importantes en mi vida, que transformaron mi camino en todos los aspectos y al terminar la licenciatura me encaminaron a diferentes escenarios, entre ellos hacia la Pedagogía Social. A la que me acerqué por convicciones personales –motivadas– en favor de los necesitados y particularmente también, por las lecturas de la Pedagogía de Paulo Freire.

Fueron distintos los caminos que seguí, pero me guiaban hacia una preocupación educativa en la sociedad. Por lo que ya miraba todas las actividades que realizaba con ojos de planeación, programación y evaluación, lo cual reafirmé en cada uno de los espacios en los que tuve la oportunidad de participar.

Realicé mi servicio social como Guía Educativa en Papalote museo del niño, lugar que me permitió conocer otros escenarios para recrear la ciencia, lo social, lo humano; a través de diferentes actividades didácticas que involucran al propio sujeto y su interés por descubrir lo que sucede a su alrededor. Siendo así, que el ser facilitadora o mediadora del aprendizaje fue enriquecedor de manera personal y profesional.

Por demás está decir que, el trabajo en equipo con otros colegas y al mismo tiempo con otros profesionales de distintas áreas enriquece y brinda elementos para conocer y mantener otra visión con respecto a lo que puede hacerse en el proceso educativo en conjunto con los participantes del mismo. Esta actividad profesional en el museo, me permitió ese primer contacto con familias de diferentes entornos sociales, edades y condiciones educativas. Y el comprender que no solamente es un museo para un rango de edad en específico, sino que recrea un entorno de

enseñanza-aprendizaje para las diferentes edades, lo cual me entusiasmó y me permitió crecer y creer en el valor de la educación y que como Pedagoga estaba aportando un granito a todo éste enorme proceso en el que estamos inmersos llamado educación.

Posteriormente, reafirmaría lo anterior, al participar como Capacitadora-Asistente Electoral en el hoy denominado Instituto Nacional Electoral. En dicho instituto, tuve un acercamiento a un proceso pedagógico que involucra, de nueva cuenta, personas de diferentes edades; pero que, a diferencia del museo, eran de 18 años en adelante; aunque, de igual manera, sus condiciones económicas, sociales, culturales y educativas eran diferentes. Siendo éstas, un gran reto para poder establecer vínculos en el proceso de capacitación atendiendo actividades con las que no estaban familiarizados como son los procesos electorales y cultura cívica. Sin embargo, el haber laborado en la institución me dejó aprendizajes y valores hacia una mejor comprensión de las personas adultas, porque pude palpar las diferentes inteligencias múltiples que requerían para un mejor proceso de capacitación; así como también, me permitió dar más valor a comprender nuevamente la importancia de su entorno social, económico, cultural, político y educativo poniendo en práctica elementos pedagógicos para guiar las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Considero que las prácticas pedagógicas anteriores guiaron mi camino hacia los programas sociales, puesto que me mostraron nuevas necesidades educativas, pero particularmente enmarcadas en un contexto social, dado que, en su mayoría era trabajo con personas adultas, con necesidades visibles de formación educativa en ámbitos no formales.

Siendo así, que éste camino se construye por la necesidad personal de transformar en algo mi realidad. Por un lado, me indujeron a ello mis experiencias en ámbitos vulnerables, donde pude palpar la flagrante desigualdad, la pobreza, la violencia, el analfabetismo y la lucha de algunos por una mayor equidad. Por otro, pertenezco a una comunidad universitaria cuyo lema es "*educar para transformar*", basta decir que todo lo veo desde esa mirada pedagógica que busca un cambio, a través de la educación, que libera, concientiza y transforma realidades para uno

mismo y para con los otros; y que una y otra vez, recrea sensaciones de qué debo, puedo y necesito hacer algo.

Con la experiencia como Responsable de Atención en Prospera, de pronto, me encontré en medio de un mundo de mujeres que, por compartir sensaciones, experiencias y reflexiones, me han puesto en el lugar donde estoy (realizando éste trabajo). Y que también, me han llevado a repensar mi formación, a crear conciencia de lo que sucede en esta realidad, de la que soy parte, lo que me hace creer, firmemente, que la Pedagogía se involucra con todas las áreas de conocimiento.

Sin duda, la implicación afectiva emocional que comporta relatar la propia historia de la experiencia profesional y la selección de los recuerdos tiene lugar por los significados que se dan a esos sucesos. No es casual, respecto a dichos sucesos que se han marcado significativas diferencias personales y profesionales; y que se haga entonces la narración de la experiencia en el programa Prospera, con el objetivo principal de valorar y reflexionar sobre la experiencia pedagógica en dicho Programa.

Para ello, se retoma la metodología de la sistematización de experiencias planteada por Oscar Jara, que propone cinco tiempos: “el punto de partida, las preguntas iniciales, recuperación del proceso vivido, la reflexión de fondo y los puntos de llegada” (Jara, 1994, p. 91). Dichos elementos toman forma en diferentes apartados de la sistematización de la experiencia en Prospera; desde un enfoque cualitativo y con ello una reflexión crítica sin prescindir de la identificación de los significados fundamentales de manera personal. Destacando la labor del pedagogo con personas adultas en escenarios de los programas sociales y en esto está su valor más auténticamente pedagógico. Ya que, el relato acerca de sí mismo se convierte en una experiencia reflexiva de la cual, se sale transformado y por ello constituye una oportunidad para continuar educándose.

Siendo así que, los aprendizajes, experiencias y reflexiones que se detallan en los siguientes capítulos dando vida a esta tesina, se estructuran de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se plantean los antecedentes generales del programa Prospera, así como su objetivo, componentes, características y la participación de las mujeres como beneficiarias del mismo. Todo ello como parte del escenario de la experiencia pedagógica realizada.

En el segundo capítulo, se abordan elementos entorno a la Pedagogía de Paulo Freire, como punto de partida para el análisis de la práctica pedagógica en Prospera. Resaltando su pedagogía en la transformación de las prácticas pedagógicas y de la intervención que se tiene en el ámbito educativo. Por lo cual, también se recupera el lema “educar para transformar” en relación al perfil del pedagogo como parte de la formación profesional y la intervención pedagógica en escenarios de los programas sociales, destacando también, elementos de la Pedagogía Social.

En el tercer capítulo, se realiza la recuperación narrativa de la experiencia y práctica pedagógica en el Programa Prospera, llevada a cabo en la colonia Unión de Guadalupe, perteneciente al municipio de Chalco, Estado de México. Para ello, se hace referencia a la contextualización geográfica de acuerdo a los requerimientos propios de la implementación y operatividad del programa respondiendo a la pregunta ¿dónde?, desde la realidad social que me permitió advertir las dificultades al realizar las actividades presentes en el programa social y sus actores; desde la recuperación pedagógica atendiendo al ¿qué y cómo?, y desde las relaciones con otras instituciones para realizar las actividades ¿con quiénes?

En el cuarto capítulo, se presentan las reflexiones críticas. Con lo que se destacan también, los aprendizajes adquiridos y la trascendencia a nivel personal y profesional; como elementos primordiales de la resignificación de la experiencia pedagógica en Prospera, pues los ojos con los que vi, no son los mismos con los que veo.

Finalmente, se presentan las conclusiones acerca de la recuperación de la experiencia que dio vida a la elaboración de la tesina.

Capítulo 1

El programa Prospera como escenario de la experiencia pedagógica.

Me permito, enmarcar la recuperación de la experiencia profesional en el área de instituciones sociales de organismos gubernamentales, dado que la experiencia y práctica pedagógica la realicé al interior del Programa Prospera, perteneciente a la Secretaría de Desarrollo Social (actualmente Secretaría de Bienestar), tomando en cuenta que el campo laboral de los egresados de la Licenciatura en Pedagogía, para desarrollar sus actividades es amplio y pueden ser en:

- Instituciones educativas de los sectores público y privado, desde el nivel preescolar hasta el superior.
- Instituciones sociales como hospitales, asociaciones civiles, organismos gubernamentales.
- Medios de comunicación social.
- Centros de investigación educativa.
- Empresas públicas (UPN, 29 julio 2019, párrafo 4).

Por ello, en éste primer capítulo, se establecen los antecedentes de Prospera, retomando las líneas históricas generales de los programas sociales de atención a la pobreza en grupos vulnerables, hasta llegar a Prospera, para enfocarnos en éste último como prioritario, ya que fue el escenario de experiencia pedagógica realizada. En ese sentido, se resalta su objetivo, componentes, características; así como la participación de las mujeres en el programa, para comprender la relevancia de la experiencia pedagógica en el programa Prospera. Aparentemente son escenarios distintos, pero encontré y reafirmé que la educación es una construcción que se da en diferentes tiempos, contextos y entre sujetos que comparten y forman parte de una misma realidad.

1.1 Antecedentes del Programa Prospera

En nuestro país, las malas condiciones de vida de la población en situación de pobreza, marcadas por la falta de acceso a los recursos sociales, requieren especial atención. De este modo, el gobierno de México, cada seis años, elabora un Plan Nacional de Desarrollo, en el cual, se implementan diferentes programas sociales, con el propósito de apoyar a los sectores más vulnerables de la población, en un esfuerzo por reducir la pobreza, la marginación, la desigualdad, los problemas educativos, de salud y de inclusión de los sectores vulnerables, propiciando a través de los programas sociales oportunidades encaminadas para abatir dichos problemas, siendo así que el tema de la atención a la pobreza, junto con sus vertientes es el que prevalece en el programa Prospera.

De acuerdo a datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), la pobreza ha tenido variaciones en las diferentes regiones del país, principalmente por considerar la zona sur con mayores carencias que la zona norte.

Al referirnos al tema de la pobreza, encontramos una serie de factores que influyen de manera directa en el mismo; “se considera que una persona es pobre cuando se encuentra en una situación precaria en la que carece de capacidades y oportunidades de desarrollo” (Vélez, 1994, p. 7). Por lo que, de acuerdo al CONEVAL:

Una persona se encuentra en situación de pobreza cuando presentan una o más carencias sociales y no tiene un ingreso suficiente para satisfacer sus necesidades. Y una persona se encuentra en situación de pobreza extrema cuando presenta tres o más carencias sociales y no tienen un ingreso suficiente para adquirir una canasta alimentaria (2014, p. 4).

Entonces dicho problema, se asocia además con la desigualdad y con capacidades humanas (educación, salud), vulnerabilidad, acceso a la infraestructura,

ingresos, entre otros. Así podemos enumerar al menos 8 indicadores que el CONEVAL identifica en la medición de la pobreza y son:

- Ingreso corriente per cápita
- Rezago educativo promedio en el hogar
- Acceso a los servicios de salud
- Acceso a la seguridad social
- Calidad y espacios de la vivienda
- Acceso a los servicios básicos en la vivienda
- Acceso a la alimentación
- Grado de cohesión social (CONEVAL, 2014, p.5).

Dichos indicadores, nos muestran los diferentes índices de la pobreza y a su vez, nos remiten a los programas sociales que se han implementado a través del tiempo para atender dicho problema.

Como parte de este capítulo, el desarrollo cronológico de los programas sociales y específicamente del programa Prospera, implica mirar hacia el pasado. Es por ello, que se puede visualizar que durante el inicio de la política social en México, esta estuvo orientada al campo, con la creación de programas que otorgaban recursos a los agricultores y campesinos para fomentar el desarrollo de sus tierras para ser cultivadas “los recursos públicos se canalizaban primordialmente a agricultores de gran escala y, en menor medida, a campesinos con potencial comercial, quienes se beneficiaron de proyectos de riego, créditos subsidiados, tecnologías y apoyos para la comercialización de productos agrícolas” (Darcy, 2012, p. 46). El apoyo que se les brindó a quienes vivían en el campo no sólo fomentó el trabajo en la agricultura, sino que se enfocó en que los niños asistieran a la escuela, pero sólo hasta la primaria. Lo que significaba pequeños pasos para el beneficio de los ciudadanos.

Para la década de los años setenta se inicia una época donde se busca recuperar la legitimidad política y es mediante el crecimiento económico como se pretendía realizar determinado objetivo, como se visualiza en el siguiente apartado.

1.1.1. Coplamar

En 1977, se creó Coplamar (Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados. Con el objetivo de:

Articular acciones que permitieran que las zonas rurales marginadas contaran con elementos materiales y de organización suficiente para lograr una participación más equitativa de la riqueza nacional. Se buscaba también, en forma explícita, que los grupos en condiciones de desventaja alcanzaran una situación de mayor equilibrio en el juego de fuerzas de la nación (Herrera, 2009, p.18).

Así, y por mencionar algunos de los objetivos específicos del programa se encontraban:

aprovechar adecuadamente la potencialidad productiva de los grupos marginados y de las zonas donde se hallaban asentados, asegurando una oferta más abundante de bienes, fundamentalmente de alimentos y servicios; promover el establecimiento de fuentes de trabajo y su diversificación en las zonas marginadas, canalizando recursos públicos y privados y la capacitación de los núcleos de población; pretendiendo lograr una remuneración justa para el trabajo y los productos generados por los grupos marginados y promover una mayor aplicación de recursos que beneficien a los estratos más pobres en materia de alimentación, salud, educación y vivienda para propiciar un desarrollo regional más equilibrado (Cordera y Lomelí, citado por Herrera, 2009, p. 19).

Tratando de fomentar el respeto a las formas de organización de los grupos rurales para fortalecer su capacidad de negociación en las fases de producción, distribución y consumo. En ese sentido, este programa social influyó en gran medida en las actividades del campo. Tuvo sus méritos al reunir información acerca de “la satisfacción de las necesidades básicas en términos de vivienda, nutrición, salud y educación, construyendo la canasta de necesidades esenciales, en función de la cual

se construyó la primera medición de la pobreza” (Paz, Ramírez, Aguilar, Franco, p.19). Además, la base del éxito del programa consistió en establecer convenios con instituciones públicas.

1.1.2. Pronasol

De 1988 a 1997 se implementó un programa muy fuerte como antecedente del programa Prospera. Se denominó Pronasol (Programa Nacional Solidaridad), cuyo objetivo buscaba “romper el círculo vicioso que reproduce y acrecienta generacionalmente la pobreza. Alimentación, salud y educación son fundamentales para el desarrollo armónico de las facultades humanas y los niños son prioridad incuestionable para la nación” (Rojas, 1992, p. 440). Tomando en cuenta también, la participación comunitaria a través de los Comités de Solidaridad, los cuales tuvieron un papel primordial ya que se integraron a partir de estructuras organizativas de las comunidades y colonias populares donde se implementó el programa.

Como mencionan Martínez y Benavides (2018), Pronasol estaba organizado en tres áreas:

1. Solidaridad para el bienestar social, conformado por programas de apoyo: subsidios generales; transferencias directas para pobres rurales y urbanos, a través de la distribución de vales de despensa y el acceso a alimentos básicos subsidiados a través de las tiendas (Conasupo); y provisión de suplementos alimentarios y servicios de salud a los grupos más vulnerables, mujeres y niños.
2. Solidaridad para la producción. Otorgaba préstamos para la promoción de actividades generadoras de ingreso.
3. Solidaridad para el desarrollo regional. Apoyaba la construcción de infraestructura básica en las comunidades pobres, principalmente respecto al acceso a agua potable, construcción de caminos y vivienda y el otorgamiento de títulos de propiedad (Pp, 86-87).

En ese sentido, los programas sociales se transformaron, de enfocarse únicamente en el apoyo a proyectos productivos comunitarios a establecer acciones de atención con un discurso para combatir la pobreza. De esa manera, el Pronasol se definió como “el instrumento creado por el gobierno de la república para emprender una lucha frontal contra la pobreza extrema mediante la suma de esfuerzos coordinados en los tres niveles de gobierno y los concertados con los grupos sociales” (Consejo Consultivo del Programa Nacional de Solidaridad, 1994, p. 8). Sin embargo, después de la crisis económica de 1995, el país alcanzó los niveles más altos de pobreza.

1.1.3. Progresá

En el sexenio, del Presidente Zedillo, se cambió la política social para brindar apoyos educativos a niños y jóvenes, fomentar la matriculación, incrementar servicios de salud con un enfoque preventivo, mejorar el consumo alimenticio y el estado nutricional de los miembros más vulnerables de las familias. El enfoque integral del programa, incluyó tres componentes vinculados entre sí: educación, salud y alimentación.

Progresá surge en un contexto donde la pobreza se creía inherente a las zonas rurales y se habían sentado las bases para administrar institucionalmente a los pobres con la creación en 1992 de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), que fue la responsable de implementar de 1997 a 2002 el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá). Siendo así que, Progresá:

Busca remover obstáculos que impiden a las familias pobres acceder a niveles suficientes de nutrición y cuidado de su salud, así como beneficiarse de la formación y capacidades que se adquieren a través de una educación básica adecuada [...] busca, en esencia asegurar que estas familias, que viven en contextos de muy alta marginación tengan a su alcance oportunidades genuinas de satisfacer las necesidades

básicas que representan la educación, salud y la alimentación para el desarrollo de sus miembros, velando porque favorezcan más a quienes más los necesitan: los niños y los jóvenes de ambos sexos, y las madres de familia (PROGRESA, 1998, Pp. 5-6).

En relación a lo anterior, se destacan los principales aspectos innovadores del programa Progresá, pues marcó un hito en la forma de hacer política social, debido entre otros motivos a:

su diseño, su evaluación y, particularmente, su estrategia para focalizar a familias en situación de pobreza en función de dos criterios fundamentales: la focalización geográfica, iniciando con las comunidades rurales con mayor concentración de pobres, y la focalización por familia, basada en un modelo para determinar su participación (Paz, Ramírez, Aguilar y Franco, 2012, p.193).

A partir de entonces, más programas sociales recurren a este tipo de modelos para estimar la situación de vulnerabilidad tanto en los ingresos de las familias beneficiarias; así como en sus características observables. Además, un aspecto importante fue el enfoque de género, con el que trataba de “favorecer la asistencia y la permanencia de las niñas en la escuela, y el papel de la mujer en casa, al administrar las transferencias monetarias que el programa proporciona” (Cordera, 2005, p. 228). Puesto que, la ayuda económica se brindaba directamente a las madres de familia, además de contemplar una Promotora Comunitaria que tenía la función de ser el enlace entre las familias beneficiarias y el Programa, eran voluntarias de la misma localidad y no recibían ninguna retribución monetaria, sólo una pequeña capacitación.

El programa Progresá ha sido uno de los más evaluados, obteniendo valoraciones encontradas en cuanto los efectos de los indicadores sobre los que pretendía incidir (educación, la salud y la alimentación), componentes que también son retomados en los programas sociales posteriores. Siendo así, que al término del sexenio el programa cambia de nombre a Oportunidades.

1.1.4 Oportunidades

Durante el sexenio de Vicente Fox el programa Progresá se convirtió en el Programa de Desarrollo Humano Oportunidades, con el objetivo de “contribuir a la ruptura del ciclo intergeneracional de la pobreza, favoreciendo el desarrollo de las capacidades asociadas a la alimentación, salud y educación de las familias beneficiarias del Programa” (DOF, Reglas de Operación de Oportunidades, 2013). Dicho programa se implementó desde el año 2002 hasta inicios del año 2014.

De los aspectos más sobresalientes del Programa Oportunidades, establecidos en el DOF, (2013) se destacan los siguientes: los recursos para mujeres, madres de familia, para el ingreso familiar y una mejor alimentación; asegurar el acceso al Paquete Básico Garantizado de Salud impulsando el uso de los servicios de salud preventivos y el autocuidado de la salud y nutrición de todos sus integrantes, con énfasis en la población más vulnerable como son los niños y niñas, mujeres embarazadas y en periodo de lactancia, otorgar apoyos educativos crecientes en educación básica y media superior con el fin de fomentar su inscripción y asistencia regular a la escuela, apoyo para útiles escolares, apoyo económico para adultos mayores, apoyo jóvenes con oportunidades y, fomentar el compromiso y la participación activa de todos los integrantes de las familias beneficiarias mediante el cumplimiento de las corresponsabilidades asociadas a las intervenciones del Programa.

Por otra parte, el tema de la bancarización y la apertura de cuentas de ahorro para las beneficiarias de Oportunidades en el banco Bansefi, significó grandes ventajas para las familias, acercando los puntos de entrega de los apoyos, reduciendo el costo de traslado de las beneficiarias.

Hasta este momento, podemos encontrar similitudes y diferencias principalmente entre Pronasol, Progresá y Oportunidades que a través de su implementación y evaluación, fueron modificados y dieron origen al programa Prospera, el cual se aborda a continuación.

1.2 Prospera

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, surge Prospera Programa de Inclusión Social, teniendo como antecedentes elementos de los programas anteriormente mencionados. Por lo cual, se desarrollan los elementos principales de este programa social para comprender sus bases y posteriormente retomarlos en las reflexiones de la recuperación de la experiencia, pues es en este escenario en el que la experiencia pedagógica se llevó a cabo.

Siendo así que para este programa social, la población objetivo, se refiere a “los hogares con un ingreso per cápita estimado menor a la Línea de Bienestar Mínimo ajustada (LBMa), cuyas condiciones socioeconómicas y de ingreso impiden desarrollar las capacidades de sus integrantes en materia de alimentación, salud y educación” (DOF, 2016, p.7). Por lo anterior, se refuerza la atención y las acciones de coordinación para contribuir al desarrollo de capacidades, el acceso a los derechos sociales y el bienestar de la población en pobreza a través de cuatro componentes, enmarcados en las Reglas de Operación de Prospera y que retomaremos más adelante.

1.2.1 Objetivo del programa

En cuanto al objetivo general del programa PROSPERA, se plantea:

Contribuir a fortalecer el cumplimiento efectivo de los derechos sociales que potencien las capacidades de las personas en situación de pobreza, a través de acciones que amplíen sus capacidades en alimentación, salud y educación, y mejoren su acceso a otras dimensiones del bienestar (DOF, 2016, p.6).

Dicho objetivo, retoma elementos de los programas sociales anteriores como el caso de los componentes, aunque aumenta algunos elementos como los derechos

sociales y bienestar. Además, en el DOF (2016, p, 10) se establecen dos tipos de esquema de Apoyos: Con Corresponsabilidad y sin corresponsabilidad, en el primero la cobertura y capacidad de atención de los servicios de educación y salud, permiten operar de forma simultánea los componentes, educativo, de salud y alimentario, por lo que las familias pueden recibir los apoyos de todos los componentes del programa y son sujetas al cumplimiento de corresponsabilidades en cuanto a salud y educación (principalmente la asistencia a consultas médicas y asistencia de los becarios a la escuela). Mientras que en el segundo, la cobertura y capacidad de atención de los servicios de educación y salud no permiten operar, de forma simultánea, los componentes, educativo, de salud y alimentario, por lo que las familias pueden recibir únicamente los apoyos de los componentes, alimentario y no están sujetas a acciones de corresponsabilidad en educación o salud para recibir los apoyos del Programa.

1.2.2 Componentes del programa

Para efectos de conformación del programa, se establecen los componentes de alimentación, salud, educación y vinculación; por lo que se hace referencia a cada uno de ellos, así como de sus principales características en relación a los apoyos otorgados a las familias beneficiarias. Por ello se tienen:

1. *Componente Alimentación.*

El Programa otorga apoyos monetarios directos mensuales a las familias beneficiarias, asignadas al esquema de apoyos con y sin corresponsabilidad, buscando contribuir a que mejoren su alimentación. Adicionalmente, el Programa otorga un apoyo monetario mensual llamado Apoyo Alimentario Complementario, con el propósito de compensar a las familias beneficiarias por el efecto del alza internacional de los precios de los alimentos. Además del Apoyo Infantil,

para las familias beneficiarias con integrantes de 0 a 9 años. (DOF, 2016.p.10).

Los montos del apoyo del componente alimentación se visualizan a continuación, cabe señalar que el apoyo era entregado a las familias de forma bimestral.

Monto bimestral de Apoyos vigentes desde Julio-Diciembre 2014		
Apoyo	Esquema de Apoyos con Corresponsabilidad	Esquema de Apoyos Sin Corresponsabilidad
Alimentario	\$670	\$670
Alimentario Complementario	\$280	\$280
Infantil	\$240	\$240
Adultos Mayores	\$740	N/A

Fuente. Elaboración propia, Retomando las Reglas de Operación 2017 en el DOF, 2016.

2. Componente Salud

A través de acciones de promoción de la salud para la prevención de enfermedades, así como el impulso para el acceso a servicios de salud. Dicho componente, se retoma del Programa Sectorial de Salud 2013–2018, y se alinea con la Estrategia 2.1 “Avanzar en el acceso efectivo a los servicios de salud de la población mexicana, independientemente de su condición social o laboral, correspondiente al Objetivo 2. Asegurar el acceso efectivo a servicios de salud con calidad” (ROP Prospera, 2018).

El componente de salud aplica únicamente para las familias asignadas al Esquema de Apoyos con Corresponsabilidad, bajo tres estrategias: Proporcionar de manera gratuita el Paquete Básico Garantizado de Salud, promover la mejor nutrición de la población beneficiaria, en especial para prevenir y atender la (desnutrición y obesidad) de las niñas y niños, mujeres embarazadas y en periodo de lactancia y fomentar y mejorar el autocuidado de la salud de las familias beneficiarias y de la comunidad mediante la comunicación educativa en salud, priorizando la educación

alimentaria nutricional, la promoción de la salud, la prevención de enfermedades y el apego a los tratamientos de pacientes crónicos.

Las corresponsabilidades de las beneficiarias en relación al componente de salud, consistían en la asistencia a consulta médica y asistencia a talleres de Capacitación para el Autocuidado de la Salud. Siendo estos últimos, también una de las corresponsabilidades que tenían los becarios de educación media superior, asistiendo a 6 talleres, siendo así que los temas de los talleres comunitarios para las beneficiarias y becarios eran definidos por el sector salud, pudiendo variar de una entidad federativa a otra.

3. Componente Educación

Por medio de una mayor cobertura educativa, con el otorgamiento de becas como incentivo para la permanencia y avance escolar. Asumiendo que existe de por medio una mayor cobertura educativa, con el otorgamiento de becas, dicho componente, tiene que ver con el Programa Sectorial de Educación 2013–2018, Prospera se alinea con la Estrategia 3.6

Promover la eliminación de barreras que limitan el acceso y la permanencia en la educación de grupos vulnerables, correspondiente al Objetivo 3. Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa (ROP Prospera, 2018).

El otorgamiento de las becas educativas, se refiere a los apoyos monetarios entregados bimestralmente durante los diez meses del ciclo escolar, en los diferentes niveles educativos, incluyendo también a jóvenes de hasta 22 años once meses, con necesidades educativas especiales en escuelas de educación especial, o Centros de Atención Múltiple (CAM Laboral). En el componente educativo, también se brindaba un apoyo para útiles escolares al inicio del ciclo escolar y, el monto de becas se incrementaba a partir de secundaria en medida que el grado era más alto y se daba

una cantidad mayor a las niñas. Esto último, se puede visualizar en la tabla que se presenta a continuación:

Monto Mensual de Apoyos Educativos vigentes desde Julio-Diciembre 2014		
Esquema de Apoyos con Corresponsabilidad		
Primaria	Hombres y Mujeres	
Primero*	\$175.00	
Segundo *	\$175.00	
Tercero	\$175.00	
Cuarto	\$205.00	
Quinto	\$265.00	
Sexto	\$350.00	
Secundaria	Hombres	Mujeres
Primero	\$515.00	\$540.00
Segundo	\$540.00	\$600.00
Tercero	\$570.00	\$660.00
CAM Laboral	Hombres	Mujeres
Primero	\$865.00	\$990.00
Segundo	\$925.00	\$1,055.00
Tercero	\$980.00	\$1,120.00
Educación Media Superior	Hombres	Mujeres
Primero	\$865.00	\$990.00
Segundo	\$925.00	\$1,055.00
Tercero	\$980.00	\$1,120.00

Fuente. (DOF, 2017, p. 15)

El otorgamiento de becas estaba sujeto al cumplimiento de la certificación de la inscripción y asistencia escolar de los becarios.

4. *Componente de Vinculación.*

Que pretende contribuir al disfrute de los derechos sociales, por medio de acciones de coordinación interinstitucional a través de:

otorgar asesorías, brindar información y promover el acceso de las familias beneficiarias a programas o acciones de fomento productivo, generación de ingreso, capacitación y empleo, educación financiera, acceso a esquemas de ahorro, seguros de vida, créditos u otros que permitan el acceso a bienes y servicios complementarios (ROP Prospera, 2018).

En ese orden de ideas, se requería llevar a cabo cuatro líneas de acción:

- Inclusión Productiva. Estableciendo modelos y esquemas de articulación de beneficiarios para que de manera individual o a través de la integración de grupos se cuente con proyectos productivos y generación de ingreso.
- Inclusión Laboral. Mediante acuerdos de coordinación interinstitucional, para fomentar el acceso de sus beneficiarios a las acciones o programas de capacitación y empleo que les permitan insertarse favorablemente en el mercado laboral formal.
- Inclusión Financiera. Facilitando el acceso a los beneficiarios, a servicios financieros, de educación financiera, ahorro, seguro de vida y créditos.
- Inclusión Social. Fomentando el acceso prioritario de los integrantes de la familia beneficiaria a aquellos programas que faciliten el acceso a los derechos sociales de las personas.

Sin embargo, a pesar de que se establecieron compromisos específicos para este componente de vinculación y sus cuatro líneas de acción, como lo señala “la Auditoría Superior de la Federación, no se determinó un presupuesto para estos propósitos” (Auditoría Superior de la Federación, 2016, p. 174). Por lo cual, no se pueden establecer los montos para las beneficiarias. Siendo así, que el programa se limitó a alentar el acceso de los integrantes de los hogares beneficiarios a otros programas que existían, como por ejemplo: de fomento productivo; de capacitación y empleo; así como de educación financiera, ahorro y seguro de vida, pero todas las acciones eran responsabilidad de cada uno de los programas e instituciones que brindaban los servicios.

Otro aspecto que debe señalarse es sobre la participación de las familias y de la comunidad por ser considerada como un elemento fundamental para el logro de los objetivos del Programa. Por ello se retoman los derechos adquiridos como beneficiarias del mismo y que se plantean en las Reglas de Operación, entre los que destacan: “Recibir información y orientación clara, sencilla y oportuna sobre la operación del Programa y recibir oportuna y gratuitamente los apoyos y beneficios del Programa”. (DOF, 2017, p.18). En relación al derecho de recibir información,

implicó la impartición de sesiones bimestrales por medio del Modelo de Atención Personalizado para la Operación (MAPO), con dicho modelo se tenía un acercamiento con las beneficiarias no solamente para atender sus trámites, sino también para desarrollar temas de salud, alimentación, violencia, ahorro, entre otros, siendo dichas sesiones guiadas por los Responsables de Atención de la zona y dichas vivencias en las sesiones son parte de la recuperación de la experiencia pedagógica realizada junto con las mujeres beneficiarias del programa, quienes fueron parte importante en la experiencia vivida.

1.3 Participación de las mujeres en Prospera

A partir de los noventa, prevaleció la tendencia de involucrar activamente a las mujeres en los programas sociales. Tal es el caso del Programa Prospera.

De acuerdo con Magaña (2014) “los discursos según los cuales la participación de las mujeres contribuye favorablemente a la eficacia de las intervenciones sociales, han ganado consenso en las últimas tres décadas (p.91). Se considera que, en la mayoría de los hogares de bajos ingresos, el trabajo de la mujer no sólo incluye el trabajo reproductivo (responsabilidad de la maternidad y cuidado de los niños) necesario para garantizar el mantenimiento y reproducción de la fuerza laboral, sino también el trabajo productivo, generalmente en calidad de generadora secundaria de ingresos, así como de trabajos de gestión comunal en contextos tanto urbanos como rurales (Terrero y Noceti, 1997).

Lo mencionado anteriormente, permite comprender por qué la tendencia de los programas sociales para involucrar activamente la participación de las mujeres como representantes de su familia en los programas sociales, pues esto conlleva múltiples beneficios para su hogar; ya que se ha comprobado que hacen un mejor uso de los apoyos.

De tal manera que en Prospera, la canalización de los apoyos también se dirigía preferentemente a través de las madres de familia, desde la perspectiva de género para contribuir al beneficio de las mujeres de manera igualitaria, atendiendo

el ejercicio de sus derecho; así como la toma de decisiones en los procesos de desarrollo del Programa.

Con respecto a la toma de decisiones, se formaron Comités de Promoción Comunitaria (CPC), en las que la participación de las mujeres nuevamente adquiere significado, pues los CPC son “instancias de organización integradas por las titulares beneficiarias de Prospera, elegidas democráticamente entre las titulares de una localidad o colonia” (PROSPERA, 2016, p.3). Y que destacan porque representan a las titulares, dando sentido a su comunidad. Con lo que se puede resaltar que un elemento indispensable en una comunidad y sin el cual no se habla de ellas es el sentido de comunidad, pues es necesario para la interacción entre los sujetos y se relaciona con la cuestión de la identidad comunitaria, pues en él se encuentran implicados intereses, afectos y sentimientos entre los miembros integrantes del grupo y hacia la comunidad como contexto. Es decir, es considerado como:

el sentimiento que tienen los miembros de una comunidad acerca de la pertenencia, un sentimiento de que los miembros se preocupan unos por otros y que el grupo se preocupa por ellos, y una fe compartida de que las necesidades de los miembros se satisfarán por su compromiso de estar juntos” (McMillan, citado por Serrano, 2005, p.194).

Entonces, tal sentimiento de comunidad se da en Prospera a través de la participación de las personas nombradas como *vocales* que “contribuyen a establecer un vínculo entre las familias beneficiarias y el personal de los servicios de salud, educación, así como de la Coordinación Nacional, a efecto de, fomentar y motivar la participación comunitaria y transparencia del Programa (PROSPERA, 2016, p. 3).

La participación de las mujeres también nos hace mirar hacia el empoderamiento femenino en Prospera, dado que, en su mayoría, las beneficiarias de los programas sociales eran particularmente mujeres. Sin embargo, para esto es indispensable como menciona Ochman (2016) que “las mujeres puedan adquirir

habilidades para interactuar en público, de representar los intereses comunes, de organizarse y llegar a acuerdos” (p.32).

Con relación a lo anterior, solamente así es posible el empoderamiento colectivo, que se traduce en la capacidad de emprender acciones conjuntas para modificar estructuras sociales y políticas más amplias. Pero ¿esto realmente sucede con la operatividad de los programas sociales? Si se habla de políticas públicas o de programas sociales, el empoderamiento colectivo exige un proceso participativo no sólo en la implementación, sino también en la etapa de planeación, diseños de estrategias y evaluación. Desde esta perspectiva, un programa social que aspira a impulsar el empoderamiento de las mujeres debe incluir las estrategias para transformar la situación de marginación y el nivel de vulnerabilidad de las mujeres.

A partir de ellos se pretende diseñar, desarrollar y evaluar acciones que, por ser promovidas por la propia comunidad, tengan mayores y mejores posibilidades de que en ellas participe un número significativo de personas de todos los grupos de edad (Serrano, 2005). La participación de los miembros de la comunidad presupone generar en la población la toma de conciencia alrededor de su realidad y la comprensión de esa situación. Supone la facilitación de actitudes dinámicas y creativas que conduzcan a la generación de otras o nuevas formas de atender las situaciones.

La participación de la población se manifiesta abiertamente en la medida en que las personas hacen suya la intervención y se asumen como responsables de la implementación de la misma, convencidos de que ese hecho redundará en beneficios individuales y colectivos, cuyo máximo resultado deberá verse reflejado en las mejoras de la condición de vida.

En ese sentido, se considera importante generar procesos de empoderamiento donde las personas se apropien de las estrategias implementadas desde los programas sociales. Considerando que dichos programas están enmarcados en periodos de tiempo, por lo que no pueden ser permanentes, lo que implica mirar hacia un futuro con posibilidad de cambios. Entendiendo, además que aprender es la condición para vivir, para trabajar y ser conscientes de la autonomía y

a su vez del empoderamiento femenino. Entonces con respecto a los programas emblemáticos como Prospera que han marcado el imaginario social sobre la pobreza, las formas de combatirla y el papel de las mujeres en esta tarea ¿Hasta qué punto han logrado sus objetivos? Considero que si bien es cierto los programas sociales no han logrado abatir la pobreza como se hubiese esperado de acuerdo al objetivo de cada uno de ellos, han contribuido al beneficio de los sectores vulnerables en sus diferentes vertientes y la participación de las mujeres ha tenido gran significado en la implementación de los mismos. Puede abrirse la posibilidad de retomar una evaluación de los programas sociales en cuanto a los resultados de cada uno de ellos a través del tiempo, pero sería tema de otros proyectos.

En las líneas anteriores, se han revisado los principales aspectos del programa Prospera, desde un sentido de Política Social. En los siguientes capítulos, damos paso a esos aspectos de la pedagogía de Freire que guiaron la recuperación pedagógica y ese ese sentido vivencial en cuanto a la operatividad del programa, ya con las mujeres beneficiarias del mismo, hablo de mujeres porque la mayoría de las titulares son mujeres. Si bien es cierto, había hombres titulares, debe destacarse esa cuestión femenina, que nos remonta al sentimiento de madres, esposas, y jefas de familia.

Capítulo 2

La experiencia pedagógica a la luz de la Pedagogía de Paulo Freire y la Pedagogía Social

La experiencia pedagógica, se da a la luz de la pedagogía de Paulo Freire. Por ello, en este capítulo se abordan una serie de elementos en torno a su Pedagogía, desde una visión que implica el reconocer las experiencias que influyeron en su visión y construcción de la Pedagogía. También se retoma el perfil del pedagogo social y algunas actividades que se pueden desarrollar como parte de la formación profesional y la intervención pedagógica en escenarios de los programas sociales.

De esa manera, se intenta también, configurar el contexto de interpretación de lo que entendemos por Pedagogía Social y los planteamientos propuestos por Paulo Freire. Dado que, de la lectura de sus obras, busco sintetizar y retomar elementos que den sentido y orientación a esta tesina. Pues, fueron sus obras las que orientaron mi camino y son los puntos de partida que fundamentan y enmarcan el análisis de la experiencia pedagógica realizada en Prospera y, de la cual las experiencias y reflexiones se detallarán en los siguientes capítulos.

2.1 Pedagogía de Paulo Freire

Al cuestionarme ¿por qué retomar a Freire? Y al hacer una revisión de los elementos que enmarcan la práctica pedagógica me remito al pasado y reconozco que me aproximé a su Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, a través de sus diferentes obras. Con las que pude percibir su sentido social y de servicio hacia los necesitados, por vivir en carne propia las desigualdades y necesidades de su país; y sobre todo, por no permanecer ajeno a lo que sucedía, al concebirse como parte de la sociedad, brindando esperanza de que, el cambio es y será siempre posible.

Comprendo que el conocer los planteamientos de la Pedagogía de Freire traza un antes y un después en el sentido personal y también en la construcción profesional de las actividades laborales realizadas en diferentes lugares.

Siendo así que, la recuperación de la experiencia profesional en Prospera, me lleva una y otra vez a pensar en Freire y sus ideales; así como a reconocer que todo escenario social involucra necesidades económicas, políticas, culturales, educativas y de rezago social, por lo cual me hace pensarlo y repensarlo una y otra vez, pues quien mejor que él que vivió pobreza, destierro, preocupación por los necesitados (vulnerables), para proponer elementos pedagógicos críticos y reflexivos para transformar la realidad palpable trascendiendo en la concientización política y sobretodo en el sentido que adquirimos al no permanecer indiferentes a lo que sucede.

Reconozco también, que en México, como en el resto de Latinoamérica la presencia de Freire es notable, en las prácticas y discursos educativos de organizaciones sociales se retoma la Pedagogía de Paulo Freire porque es considerado como pionero en el ámbito de educación popular. Su Pedagogía tiene actualidad, ya que vivimos en tiempos de deshumanización de los sectores populares. En sus obras, se hace visible la necesidad de educar a las personas oprimidas, de educar para el cambio social, de educar a los más desfavorecidos para que lleguen a desarrollar una mayor conciencia de sus problemas y aprendan a movilizarse para hacerles frente, de educar para la liberación desde el diálogo. Puesto que, a través del diálogo, se configura recíprocamente un recurso fundamental de aprendizaje. Y porque no es casual que sus obras hayan trascendido a lo largo del tiempo. Su vida y su formación permiten revivir esas necesidades y problemas sociales que requieren atención; y que al mismo tiempo invitan a no ser indiferentes a dichos contextos y dar sentido a la Pedagogía Social.

Además, dentro de los objetivos de la educación que enmarcan sus obras, tiene que ver con crear condiciones para que las personas se apropien de las palabras y puedan decir y decidir. Siendo así, que a través del relato de la experiencia educativa con las beneficiarias del programa Prospera, y que veremos

más adelante; pretendo identificar, en sus voces y acciones educativas, elementos de sus obras. En tal sentido, me identifico con ellas y al igual que él, “pienso en sus casas, en su clase social, en su barrio, en su escuela. Pienso, entre otras cosas más, en el testimonio que les hayan dado para pensar y sobre cómo pensar. La posición del pobre, del mendigo [...] de la mujer” (Freire, 2001, p. 77).

Lo anterior, enmarca a su Pedagogía en lo Social, en un sentido de plantear soluciones educativas a problemas sociales, orientados a lograr equidad e igualdad en la sociedad, procurando la calidad de vida y el bienestar de las personas y comunidades, en situación de vulnerabilidad y exclusión social. Tratando de que el educando esté de una mejor manera en el mundo.

Sin duda, la Pedagogía de Freire es una llamada a la necesidad de la utopía, a la tarea de construir “*propuestas de posibilidad*”, a esa Pedagogía Social que implica no conformarse pensando que la realidad fue, es y será siempre así. Por ello, al igual que Freire

Quiero aprender a leer y a escribir [...] para dejar de ser la sombra de los otros [...] cansada de la dependencia, de la falta de autonomía, de su ser oprimido y negado, de “marchar” disminuida, como pura apariencia, como pura huella de otros (Freire, 2001, p. 98).

Entonces, es preciso recuperar los escritos y propuestas de Freire, porque invitan a la esperanza y animan para no rendirse ante los problemas del presente sino para afrontarlos. Incluyendo un interés personal pues, “como ser humano, no debo ni puedo abdicar de la posibilidad de entender el mundo, que veo que se construye, social e históricamente, en nuestra experiencia existencial, interviniendo en él, y en consecuencia de comunicar lo entendido” (Freire, 2001, p. 41). De ahí también, la importancia fundamental de la aprehensión crítica de los hechos en lo que estamos envueltos, porque cuanto mejor nos aproximamos al objeto que procuramos conocer, mejor nos comprendemos como tal.

Con la orientación hacia la Pedagogía Social de Paulo Freire, se amplían panoramas sobre los problemas educativos que rebasan las aulas y las oportunidades que tenemos como Pedagogos. Destacando, que los elementos de su

Pedagogía resultan importantes, puesto que engloban preocupaciones que en diferentes momentos históricos del desarrollo de la Pedagogía Social, plantearon otros pedagogos al otro extremo del continente en tiempos anteriores a él. Pero, que al igual que Freire expresaban preocupación por los grupos vulnerables ante la pobreza, desigualdades sociales y desprotegidos para contribuir en consolidar una comunidad basada en dinámicas sociales estables e influyentes en todos los individuos pertenecientes a la misma. En tal sentido, de manera general, la Pedagogía Social hace referencia a la ayuda para remediar los problemas y necesidades humanas creadas por la sociedad industrial y la marginación.

Una vez atendida la pregunta de ¿Por qué Paulo Freire y su Pedagogía? Podemos pasar al apartado la lectura del mundo y educar para transformar, que son elementos primordiales en la Pedagogía de Freire y que permiten comprender la experiencia pedagógica de la que hablaremos más adelante.

2.1.1 La lectura del mundo

Continuando con Freire (2001), nos damos cuenta que el aprender a leer y a escribir no basta para que dejemos de ser sombra de los demás, que hace falta mucho más y que leer y escribir la palabra sólo nos hacen dejar de ser sombra de los otros cuando se da una relación dialéctica con la lectura del mundo, es decir, con su transformación.

Derivado de lo anterior, “una de las tareas fundamentales del educador progresista, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, es provocarla y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto” (Freire, 2001, p.94). Entendiendo que, al hacernos capaces de entender el mundo, de comunicar lo entendido, de observar, de comparar, de decidir, de abrir nuevos caminos, de escoger, de valorar, nos hicimos seres éticos. (Freire, 2001). Reconociendo además, que es desde la lectura del mundo que realizamos que se requiere necesariamente la comprensión crítica de la realidad.

Si tomamos en cuenta que la lectura del mundo es algo que realizamos a diario en diferentes momentos de nuestra existencia y que a veces ya no lo notamos, tendríamos que prestar más atención para darnos cuenta que algo dentro de nosotros nos invita a esa necesidad de leer y releer el mundo. Y a su vez, también somos objetos de esa lectura. Una lectura que nos involucra y nos hace reflexionar acerca de nuestro papel en determinado escenario del que formamos parte para cambiar o reinterpretar algo por mínimo que éste sea. Siendo así que, “el alfabetizador progresista no puede contentarse con una enseñanza de la lectura y la escritura que deje al margen, desdeñosamente, la lectura del mundo. (Freire, 2001, p.51).

De acuerdo con Pradelli (2000), somos mujeres y hombres hechos de lecturas. Y si no leemos, ¿cómo vamos a descifrnarnos, a saber de nosotros y a comprendernos? Es decir, esa lectura del mundo nos involucra e implica mantener una actitud de interés y curiosidad ante lo que vivimos y que es parte de nuestro entorno, pues también formamos parte de él. Siendo así que como menciona Freire (2001).

La experiencia de la lectura del mundo que lo toma como un texto que haya de “leerse” y “reescribirse” no es, desde luego, una pérdida de tiempo [...]. Por el contrario, hecha con rigor metódico, la lectura del mundo que se funda en la posibilidad de que, en el curso de la larga historia, las mujeres y los hombres se cuiden de entender lo concreto y de comunicar lo entendido, se constituye en un factor indiscutible de perfeccionamiento del lenguaje (p.52).

De este modo, y continuando con Freire, la lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y de las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad. Por lo cual, implica tener una mirada del saber del futuro como problema y no como algo seguro, el saber de la historia como posibilidad y no como determinación. Lo que conlleva a que el mundo no es, el mundo está siendo y construyéndose de forma subjetiva, curiosa,

inteligente, crítica y en sociedad. Y es en dicha construcción inacabada que toma sentido.

De manera personal, mi papel en el mundo no es sólo el de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que sucede, es decir, no sólo soy objeto de la historia, sino también su sujeto y como veremos más adelante, las actividades realizadas junto con las beneficiarias del programa Prospera, se dieron para promover esa lectura de mundo, tanto para mí, como para ellas, es decir, en conjunto.

Y esa relación en conjunto, se da por considerar que el conocimiento no es únicamente un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social, el desarrollo intelectual del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. En ese sentido, se pretendía dar significado y sentido a las beneficiarias en relación a su permanencia en el programa Prospera, intentando que se visualizaran, a sí mismas, viviendo cosas distintas en términos personales, organizándose progresivamente; construyendo hábitos, de lectura, de debate, para entender los contextos y las consecuencias sociales de cualquiera de los temas abordados en las sesiones, en un intento por ir descubriendo el significado de cualquier acontecimiento, proceso, o situación.

Es de vital importancia el interesarse por los significados tomando en consideración el propio contexto y la propia historia; destacando que la comprensión de la vida social no es exclusiva de una persona; la experiencia que posibilita el discurso es social. No obstante, una u otra persona se adelanta en la explicitación de la nueva percepción de la misma realidad por la diferencia que existe en los grupos de personas que lo forman, pero que deja abierta la posibilidad en pensar en algo más trascendente, porque si todos

soñamos con una sociedad menos agresiva, menos injusta, menos violenta, más humana, nuestro testimonio debe ser de quien, diciendo no a cualquier posibilidad determinada por el destino, defiende la

capacidad del ser humano de evaluar, de comparar, de escoger, de decidir y, por último, de intervenir en el mundo” (Freire, 2001, p. 69).

Con este pensamiento de intervenir en el mundo, vale la pena preguntarse ¿Desde qué enfoque se estaría manejando esa lectura del mundo? Por lo que encontramos que, sin duda bajo el enfoque de la narrativa de Freire, que en el fondo es su concepción en la lectura del mundo, tanto el objeto y la objetividad son ocasión de lectura y relectura. Por ello, la lectura Freiriana de la realidad es geográfica, es política, es estética, es psicosociológica, y es afectiva. Estamos frente a un modo de lectura que articula elementos de la realidad que cierta tradición occidental insiste en separar, pero que en realidad forman un todo.

Luego entonces, dar sentido y retomar la Pedagogía de Freire como social implica reconocer que las ciencias sociales y humanas “no son neutras, sino situadas y comprometidas en procesos de transformación social, plantean y proponen alternativas fundadas en la realidad, por lo que “que apuntan a la conformación de nuevos proyectos históricos que hacen al progreso de las sociedades” (Giordano y Nogues, 2007, p.19). Este pensamiento nos lleva a pensar que, si la práctica social es la base del conocimiento, es también a partir de dicha práctica que se construye la metodología, en una unidad dialéctica y cualitativa para regresar a la misma, analizarla y transformarla; lo que ha sido indispensable para analizar la experiencia pedagógica en prospera.

En ese orden de ideas y de acuerdo con Freire (2005), la metodología está determinada por el contexto de lucha en el que se ubica la práctica educativa: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que necesariamente tiene que ser construido por los hombres en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar la realidad. Siendo esto último, motivo del siguiente apartado.

2.1.2 Educar para transformar

El lema de la Universidad Pedagógica Nacional “*educar para transformar*”, se convierte y es una constante importante en todos y todas de los que de ella formamos parte. Y, es precisamente porque sé que cambiar es difícil pero posible me entrego al esfuerzo crítico de trabajar en un proyecto de transformación.

Continuando con Freire (2001), en la medida en que nos hagamos capaces de transformar el mundo, de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de escoger, de valorar, en último término, de aportar ética a las situaciones, nuestro movimiento en él y en la historia envuelve necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos. De ahí, pues, que nuestra presencia en el mundo, que supone elección y decisión, no sea una presencia neutra. En parte, porque la educación tiene la misión de despertar en los individuos su condición de libertad, que surge en hechos y situaciones, la conciencia que tiene cada uno de afirmarse como centro de valoración del mundo y de sí mismo. Además, porque el esfuerzo por conquistar y alimentar la libertad en la vida adulta, permite realzar el valor subjetivo de cada persona, convirtiéndose en organizador inteligente de su propio proyecto de vida, autor de su propio desarrollo, en sentido personal.

Nos dice Freire que “el propósito del trabajo educativo y social es trabajar para crear un mundo menos feo, menos malvado, menos deshumano”, (Freire, 2015, p. 3), y nos habla también, de la importancia de la esperanza en el camino hacia ese mundo mejor. Desde esta perspectiva, reitera una y otra vez en sus obras que la educación es praxis, esto es, reflexión y acción de mujeres y hombres sobre el mundo para transformarlo. Recordándonos que, la educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y, a la vez, podemos tener proyectos para el mundo.

De esa manera, “la educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres han aprendido que, aprendiendo, se hacen y se rehacen” (Freire, 2001, p. 50). Sin duda, la Pedagogía de Freire, también fija la atención en la dimensión social, cultural, política, económica, educativa, de quién, con quién se actúa, dónde, por qué y para

qué lo hacemos. Estos aspectos, implican el reconocimiento de los contextos y de quienes los protagonizamos como sujetos en una determinada práctica educativa. Es cierto que, las mujeres y los hombres pueden cambiar el mundo para mejor, para hacerlo menos injusto, pero partiendo de la realidad concreta, “lo que no es posible siquiera es pensar en transformar el mundo sin un sueño, sin una utopía o sin un proyecto” (Freire, 2001, p.64). Entonces el tener un proyecto, es necesario para vivir una práctica educativa que fomenta la curiosidad crítica que busca siempre las razones de ser de los hechos.

Si partimos también, de la premisa de Freire “Programados para aprender e imposibilitados para vivir sin la referencia de un mañana, dondequiera que haya hombres y mujeres siempre hay algo que hacer, siempre hay algo que enseñar, siempre hay algo que aprender” (Freire, 2004, p. 39). Por esta razón, debo aprovechar todas las oportunidades para dar testimonio de mi compromiso con la realización de un mundo mejor y dejar atrás la concepción de opresión. Término que de acuerdo a Freire (2005) “los oprimidos como objetos, como cosa, carecen de finalidades, sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores” (p.41). La pedagogía del oprimido, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, dicha pedagogía humanista y liberadora, tendrá dos momentos:

El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso permanente de liberación (Freire, 2005, p. 35).

Y, es con esa liberación, que se da sentido a la esperanza de un mundo más justo. Sin embargo, es preciso que sea, lo más críticamente posible, siendo consciente del propio papel en el mundo y si bien, aunque difícil, es posible cambiar y es así que el oprimido nutre su esperanza. En esa construcción de la idea del mañana, no como algo dado de antemano, sino como algo que hay que hacer, en la que también exista una educación en la que la libertad de crear sea viable y que

tiene necesariamente que, estimular la superación del miedo a la aventura responsable, tiene que ir más allá de la repetición por la repetición, tiene que hacer evidente a los educandos que errar no es pecado, sino un momento normal del proceso gnoseológico (Freire, 2001). Lo que implica el poder construirse y transformarse en su entorno.

El repensar en los datos concretos de la realidad vivida, implica la denuncia de cómo estamos viviendo y el cómo podríamos vivir. En ese sentido,

Sería incomprensible que la consciencia de mi presencia en el mundo no significase ya la imposibilidad de mi ausencia en la construcción de la propia presencia. Como presencia consciente en el mundo, no puedo escapar de la responsabilidad ética en mi movimiento en el mundo y, [...] si carezco de responsabilidad, no puedo hablar de ética ni tampoco de esperanza. En un mundo en el que faltase la libertad y todo estuviera preestablecido, no sería posible hablar de esperanza. Más aún: no sería posible hablar de mundo (Freire, 2001.p.125).

Si estuviésemos determinados únicamente por el género, la raza, la cultura, las clases sociales. No tendríamos manera de cómo hablar en libertad, decisión propia, ética, responsabilidad, por tanto, no seríamos educables, sino más bien adiestrables. Entonces, “somos o nos volvemos educables porque, al lado de la constatación de experiencias negadoras de la libertad, verificamos también que es posible la lucha por la libertad y por la autonomía contra la opresión y la arbitrariedad” (Freire, 2001, p. 134), y sobre todo cuando hay esperanza.

Retomando también, la educación popular de Freire como una de las corrientes de intervención más difundida, que se enmarca dentro de la corriente crítica de la sociología de la educación, realiza un fuerte cuestionamiento a los modelos tradicionales de enseñanza, mientras propone una reflexión teórica y práctica acerca de estas formas de educación. Los espacios educativos son espacios políticos, y no meros espacios neutrales de transmisión de conocimientos. Bajo ésta premisa, se tiene como objetivo la transformación de las relaciones sociales de dominación a través del diálogo entre educadores y educandos, otorgándole especial

relevancia a la participación de las personas en los procesos de comprensión, reflexión y acción sobre sus realidades.

De acuerdo con Montenegro (2001), se trata de hacer evidentes las ideologías y las prácticas de opresión para, así, poder transformar estas realidades de manera conjunta, de forma dialógica. Y es en ésta última, que la preocupación mayor de la educación consiste en activar los dinamismos comunitarios, despertar lo que está dormido en cada persona, activar el protagonismo del propio grupo y sus potencialidades, por el cual las poblaciones dejan de ser objeto de educación para considerarse sujeto.

Como menciona García (1992), en la educación, la población no es un simple objeto de aprendizaje, sino que es a la vez sujeto y objeto; y sin su protagonismo, no hay solución posible a ningún problema educativo. Con lo cual, la educación que crea significados, ofrece motivos para vivir, hace al individuo consciente de sus raíces, posibilita habitar en el mundo como en su hogar y activa procesos de integración (García, 1998).

Siendo así que, la educación popular apunta a lograr este proceso de problematización de carácter auténticamente reflexivo, a partir del uso de diversas técnicas, dinámicas y métodos pedagógicos que permitan, conocer transformando, mediante “un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (Freire, 2005. p. 96). Estas propuestas educativas para la participación y transformación de las realidades de opresión siguen siendo de gran uso para los procesos de acción comunitarios. Mientras que, las técnicas de educación popular son diversas herramientas, que a través de la discusión, y el diálogo, son capaces de propiciar espacios de reflexión conjunta en un proceso participativo. En tal sentido, tienen relevancia las comunidades de aprendizaje que:

[...] se enriquecen mutuamente en un intercambio de experiencias y conocimientos gracias al diálogo igualitario. Reflexionar y soñar conjuntamente permite no sólo analizar en mayor profundidad las problemáticas [...], sino también crear conjuntamente buenas

respuestas educativas para resolver los conflictos y superar situaciones de desigualdad social y educativa, transformando conjuntamente las dificultades en posibilidades (Freire, 2004).

Por lo anterior y tomando en consideración que nuestro ámbito de trabajo, como pedagogos se ubica en aquello que denominamos *lo social*. Es, en ese “ámbito tan extenso, tan dinámico y tan cambiante que, a menudo, podemos tener dificultades para concretar, exactamente, qué es lo que se está referenciando con dicho apelativo “(Planella y Vilar, 2006, p.236). Es entonces, el eje en torno al cual se constituye y se estructura toda la Pedagogía Social e implica mirar la terminología diferenciada en función de los autores, la acción, la praxis, la actuación, la intervención socioeducativa y el perfil profesional. Lo cual permite configurar y delimitar un constructo teórico que posibilita la caracterización o el establecimiento de modelos de intervención socioeducativa en la Pedagogía Social.

El comprender que la Pedagogía Social está relacionada con la educabilidad de todos y cada una de las personas que vivimos en sociedad, implica hacer uso de estrategias que favorecen el lema educar para transformar.

En el siguiente apartado, se retoman de manera general, los principales elementos de la Pedagogía Social y el perfil profesional, que están relacionados con los aspectos de la Pedagogía de Freire mencionados y con el análisis de la experiencia profesional.

2.2 Pedagogía Social

Al referirnos a Pedagogía Social, debe resaltarse que en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, en el año 2006 se inicia la conformación de un cuerpo o colegio académico con el objetivo de configurar institucionalmente un espacio de estudio e investigación científica sobre la práctica educativa y la Pedagogía Social.

En ese orden de ideas, en 2007, se abrió la posibilidad de ofrecer a los estudiantes, un campo de especialización profesional en la Licenciatura en Pedagogía, sobre práctica educativa y Pedagogía Social, con el propósito de formar

pedagogos sociales con una sólida formación teórica, capaces de intervenir en diferentes ámbitos de educación social (Moreno, 2007), ya que hasta años anteriores no se contaba con dicha opción de estudio, y que es motivo de interés de un importante número de estudiantes.

Lo anterior, tiene relevancia porque en la actualidad, caracterizamos y definimos como *sociales* a la pedagogía y a la educación porque lo social, como mencionan Planella y Vilar (2006) es:

Todo aquello que tiene que ver con la calidad y la cantidad de las relaciones de una persona o un grupo con otras personas y grupos a lo largo de toda su vida [...], todo lo relacionado con la educación y la formación para la sociabilidad y los procesos de socialización, en todos sus ámbitos y dimensiones, constituye el espacio propio de trabajo y de investigación de la pedagogía y la educación social (p.239).

Sin embargo, el fin último del trabajo socio pedagógico no solamente es la sociedad ni la comunidad propiamente dicha, sino el individuo en ellas. (Pérez, 2002, p. 216). Se destaca, la importancia que tenemos como partícipes de este mundo desde diferentes escenarios. Desde “la práctica educativa recreada en contextos y escenarios de actuación social y educativa” (Sáenz y Molina, 2006, p.133). Siendo así, que las prácticas de la Pedagogía social se diseñan y recrean en multitud de instituciones y organizaciones, son construidas en contextos multi profesionales en los que se requiere crear situaciones de relación educativa (Sáenz y Molina, 2006, p.134).

Siendo uno de los factores más importantes del proceso de profesionalización de los educadores sociales “el escenario laboral donde actúan, bajo determinadas circunstancias y condiciones, poniendo en juego prácticas y procedimientos, modos de ser y actuar, hasta el punto de ir construyendo una imagen y una percepción de sí mismos en su quehacer profesional” (Sáenz y Molina, 2006, p.134), así como de ese proceso de transformación del que son partícipes de manera individual y con los otros.

De acuerdo con Solórzano y De Armas (2019), al fijar la atención en la dimensión social, cultural, política; de quién, con quién, dónde, porqué y para qué. Es decir, de los contextos y de quienes los protagonizan como sujetos de una determinada práctica educativa, la Pedagogía Social relacionada con la educabilidad de todos y cada una de las personas que vivan en sociedad, implica hacer uso de estrategias metodológicas que favorezcan la prevención, asistencia, atención e inclusión social. Se puede entender, entonces que la Pedagogía Social también “hace referencia a los procesos de socialización de las personas, satisfactorios para las mismas, para la vida en sociedad y críticos con ésta última para posibilitar escenarios que permitan y posibiliten el mejorarla” (Planella y Vilar, 2006. p.241).

Las ideas anteriores, nos remiten a ese trabajo de disciplina teórica-práctica, en las complejas fronteras de la inclusión y exclusión, dando lugar a la educación social en un mundo complejo y a la vez globalizado. Este último planteamiento, sin duda, es clave en la caracterización de la intencionalidad de la Pedagogía Social; es decir, de ese para qué de la misma. A nivel teórico su interés por entender la dimensión social de la educación y la dimensión educativa de los procesos sociales; y a un nivel práctico en su intento por combinar intervenciones sociales educativas en diferentes escenarios.

Además, entorno a la intencionalidad mencionada, la Pedagogía Social orienta “el desarrollo social de las personas y el aprendizaje de aquello que significa ser social, se alinea con el sentido más originario de las ciencias sociales: esto es, trata de buscar una sociedad más cohesionada y equilibrada” (Planella y Vilar, 2006, p.242). Referirse a esa conceptualización de la Pedagogía Social, implica también reconocer que la educación social “es una disciplina descriptiva, explicativa, e interpretativa (cultural o hermenéutica) de todos los fenómenos de tipo educativo que están relacionados con la sociabilidad y los procesos de socialización de las personas y grupos” (Planella y Vilar, 2006, p.240), con lo cual el campo de acción se amplía.

Resulta claro desde un planteamiento epistemológico, que la educación social tiene que ver con los hechos sociales y con todo lo formativo o educativo que sucede

en el contexto de las relaciones sociales. Lo que singulariza a la Pedagogía Social es que “se trata de una disciplina esencialmente definida como normativa, esto es, que pretende orientar y guiar las prácticas socioeducativas” (Planella y Vilar, 2006, p.241). Como vemos, la Pedagogía Social, trata los fenómenos educativos y de formación relacionados con lo social.

Lo anterior, nos permite observar la importancia de la creación continua de la comunidad a través de la historia y hasta la actualidad, pues la comunidad será siempre el supuesto para determinar el comienzo de toda actividad educativa, Y que también nos invita a retomar esa concepción de familia, comunidad, estado y humanidad, pero con conciencia de pertenecer e incidir en ella. En ese sentido, al hacer referencia a los destinatarios de la misma, tenemos que pueden encontrarse en cualquier edad, es decir, desde la infancia, hasta la tercera edad. Además, al ser una disciplina pedagógica involucra el proceso de la socialización porque es precisamente mediante dicho proceso, por el que se consigue integrarse en la comunidad y convivir con los demás (Moreno, 2007).

En tal sentido, “el concepto de Pedagogía Social, lo constituye la relación entre comunidad y educación; las condiciones decisivas de la educación radican en la comunidad; las de la comunidad, en la educación” (Natorp, citado por Pérez, 2002, p. 211). Ideas que permiten afirmar que en este momento la Pedagogía Social pasa a ser un concepto social, en el que se deberán involucrar no sólo las instituciones educativas para la reconstrucción social de los sujetos sino que será un trabajo conjunto entre las instituciones del Estado y la comunidad, pero que requiere tener una visión o cierta lectura del mundo como se ha revisado anteriormente, y a su vez implica cierto perfil profesional.

2.2.1 Perfil profesional

Con respecto al último punto del párrafo anterior, dentro de los aspectos fundamentales sobre el perfil profesional, del que se hace mención, vale la pena

destacar cuáles valores orientan la construcción de un perfil profesional y la misión en nuestra Universidad Pedagógica Nacional.

Entonces, pueden destacarse algunos de los principales elementos que responden a estas interrogantes, porque referirse a un perfil profesional en la sociedad implica aclarar cuáles son los componentes del mismo. Siendo así que un perfil profesional:

Es aquel conjunto de funciones, actividades y tareas que debe ejecutar un profesional como respuesta a problemas propios de su campo, en un contexto social e histórico determinado, de acuerdo a los principios éticos, fundamentos teóricos y metodológicos que orientan una profesión. (Guzmán citada por Molina, 2005, p.2).

A su vez, implica comprender, por una parte, la realidad social, o las demandas sociales construidas a partir de las manifestaciones de la cuestión social, las cuales son asumidas desde la lógica de la sociedad civil y desde el Estado. Dado que, constituyen los ámbitos de intervención profesional desde donde se delimitan objetos particulares de investigación-intervención. Así como, las interpretaciones que él o la profesional hace de los factores mediadores que están vinculados a: los impactos que el proyecto de formación profesional produce en él o ella y el posicionamiento que asume ante el mundo, según su condición y situación social de clase. (Molina, 2005, p.61). Por lo que también, los sujetos de la intervención profesional, expresan en su particularidad; esas síntesis de las manifestaciones de las cuestiones sociales de orden económico, social y cultural, que median la vida de los sujetos; que son procesadas por los mismos y conforman sus propias historias de vida individual y social. Pues, si tomamos en cuenta que la socialización es:

el proceso de formación para la vida durante el cual cada persona aprende a cumplir un rol en la sociedad, se identifica con ella, desarrolla un sentido de pertenencia a su grupo y hábitat, construye una serie de imaginarios sociales que servirán de referentes en el transcurso de su existencia, y aprende a participar de las instituciones sociales que servirán de referentes en el transcurso de su existencia, y aprende a

participar de las instituciones sociales y los valores culturales constituidos por sus antecesores (Centro de Estudios Sociales, 1998, p.28).

Se puede entender entonces que, el proceso de formación para la vida en sociedad es dual: porque por un lado, presenta una dinámica conservadora, porque se reproducen las normas, los valores, las costumbres y en general los padres refractan sus propias experiencias biográficas en las nuevas generaciones; a través de la transmisión del lenguaje y de la vida afectiva inicial, puesto que cada persona adopta la cultura propia del contexto social en el que se desenvuelve, con todos los elementos de la clase social a la que pertenece.

Por otro lado, la socialización es cambiante porque las representaciones sociales con las cuales se forma la persona para la vida social, varían a lo largo de su evolución, a medida en que es permeada por diversos acontecimientos de la cotidianidad; dado que, la difusión de otras culturas, las innovaciones tecnológicas, los conflictos y acontecimientos, impactan y hacen cambiar los contenidos de la socialización.

De tal manera que, si retomamos el papel del Pedagogo Social como “el licenciado en Pedagogía que investiga e interviene específicamente “en/desde” el marco disciplinar de la Pedagogía Social, identificándose como profesión específica y científicamente reconocida” (Riera, 1998, p.174), se comprende el actuar y las prácticas que se llevan a cabo en diferentes contextos.

Particularmente dichas intervenciones de Pedagogos y Pedagogas, se pueden agrupar en diferentes funciones (sin que la palabra función sea tomada en sentido mecánico, sino más bien como una serie de actividades que se desarrollan en relación a lo analítico y crítico para poder intervenir en los diferentes contextos y procesos educativos).

Tras la aclaración anterior, se pueden nombrar las siguientes actividades del pedagogo que de acuerdo a Riera (1998), implican a su vez actitudes y actividades propias y que son divididas de la siguiente manera:

- a) *De análisis.* Requiere investigación, exploración y diagnóstico, de los diferentes elementos que intervienen en un proceso de intervención socioeducativo; planificación y diseño de intervención socioeducativa; así como seguimiento y evaluación pedagógica de la intervención socioeducativa.
- b) *Organizativa.* En términos de administración y gestión de la intervención socioeducativa, de recursos y técnicas socioeducativas; de dirección de la intervención socioeducativa; así como la identificación, reconocimiento y relación con servicios, programas y recursos del contexto socio-cultural de intervención cuando lo exija la intervención o la falta de recursos propios y la innovación de la intervención socioeducativa
- c) *De desarrollo.* Resaltando el desarrollo organizativo, institucional, profesional y personal; la orientación profesional, vocacional, ocupacional, educativa a personas, familias, grupos y comunidades; y el asesoramiento socioeducativo global y específica de los ámbitos propios de especialización del pedagogo, dirigida a personas, familias, grupos, instituciones, comunidades y también dirigida a profesionales del mismo entorno socioeducativo.

Las actividades mencionadas, no son finitas, pero pueden ser ejemplos de algunas actividades que como pedagogos y pedagogas podemos desempeñar en diferentes ámbitos.

Podríamos decir, también que hasta ahora la Pedagogía Social se ha visto vinculada a programas y proyectos institucionales y gubernamentales (Moreno, 2007, p.29). Y, a la hora de pensar el objeto material de la Pedagogía Social, se trata de tomar como punto de referencia los *espacios* (con sus equipamientos y recursos) en los cuales la educación social toma contacto con la realidad en la que se va a intervenir y que orienta sus prácticas hacia aquellos con los que establece una relación directa: los ciudadanos (Sáenz y Molina, 2006, p.135). Por ello, los escenarios donde se materializan las prácticas educativas son formulados en torno a tres variables o categorías:

1. Escenarios para la intervención con el sector de la población a que se dirige la acción educativa (mayores, adultos, mujeres). Los profesionales trabajan con

personas y para las personas en espacios concretos y con finalidades más o menos delimitadas.

2. Recursos. El tipo de equipamiento (espacios físicos) donde se realiza la acción profesional y se recrea la relación educativa. También los recursos humanos y económicos (dotaciones, ayudas).
3. Estrategias de actuación. La finalidad que se persigue, en sentido general, cuando se actúa en tales espacios, sirviendo a determinados sectores de la población, en función de los programas que se plantean, diseñan y aplican (Saenz y Molina, 2006, p.138)

Tales categorías, son importantes, ya que son retomadas en la narración de la experiencia con las beneficiarias del programa en el siguiente capítulo, y de alguna manera también nos muestran que vivir con otros es inherente a la condición humana, y nuestra capacidad cultural, para crear significados y vínculos que nos relacionan de manera más o menos estrecha con los demás implica recrear el mundo, por la necesidad que tenemos de socializarnos en él, brindando sentido y significado a lo que nos rodea y a nosotros mismos. Tan es así que, los vínculos en las comunidades donde participamos directa y personalmente se generan gracias a los aprendizajes directos o en relaciones interpersonales y, requieren de la pedagogía social; que al poder trascender lo inmediato, permite construir mundos más universales, como son los que provee la condición de ciudadanía, a la que se llega activando un marco de principios y aprendizajes (no sólo escolares). Siendo especialmente sensible a los grupos más vulnerables.

Lo anterior, y de acuerdo con Acevedo (2003), sin que por ello se acentúe la estigmatización de la que suelen ser objeto. Se trata de conformar un plan integral, respetuoso de la diversidad y orientado a producir resultados de aprendizaje que apunten a la solución de los problemas de esa modalidad de intervención articulada de lo familiar, lo comunitario y lo educativo, siendo los conceptos de respeto, tolerancia y solidaridad esenciales para desarrollar dicho resultados. Plan en el que la tarea pedagógica consiste en promover situaciones en las que podamos aprender a ser respetuosos y tolerantes de manera activa, en el sentido que hace posible

reconocer al otro con igualdad de condiciones respecto de nosotros, es decir, con la misma dignidad.

Dando lugar, a adecuaciones de acuerdo al contexto; abordando así el fenómeno como pedagógico social. Y considerando que la escuela popular, en la actualidad, es como

un zócalo en el que convergen cuatro avenidas: la avenida de la igualdad, que afronta los problemas de la pobreza y, en su interior, apuesta por una educación para la justicia; la avenida de las discapacidades, que afronta la existencia de sujetos más frágiles y en su interior apuesta por una educación de convivencia; la avenida de las inadaptaciones, que afronta la realidad transgredida y apuesta por una educación participativa; y la avenida de la exclusión, que afronta los nuevos mecanismos de marginalización y apuesta por una educación integradora e inclusiva (García, 2001,p. 19).

Estas ideas nos hacen pensar en esa relación entre los sujetos y los problemas a enfrentar desde la educación. En consecuencia, la experiencia pedagógica que se retoma en esta tesina, en el tercer capítulo, se sustenta igualmente en el concepto de integralidad. Dado que, todas las personas tienen capacidades, habilidades, aptitudes, historia propia y participación en la comunidad. Y es de este último punto que nace la recuperación de la experiencia pedagógica que se retoma en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

Recuperación de la experiencia pedagógica en *Prospera*

Antes de iniciar, debo reconocer una vez más y como ya lo he mencionado en capítulos anteriores que, tengo amplia elección por los planteamientos de la Pedagogía de Paulo Freire, puesto que sus experiencias y narrativas me orillaron a extender mi interés laboral hacia ese ámbito de acción con grupos vulnerables en situación de pobreza, desde una mirada pedagógica orientada a procesos educativos y con pleno interés en el beneficio de la sociedad.

En este capítulo se presenta la recuperación narrativa de la experiencia pedagógica en el Programa Prospera, llevada a cabo en la colonia Unión de Guadalupe, perteneciente al municipio de Chalco, Estado de México.

Dentro de los elementos pedagógicos clave se destacan: la participación, el aprendizaje, el diálogo, la concientización, la Pedagogía Social; estas orientaciones son pautas muy generales para la experiencia pedagógica, que se sostiene en el principio de atención a la diversidad y que promueve la participación de todos los actores involucrados. Es importante destacar también, que la recuperación de la práctica pedagógica, se narra atendiendo los siguientes aspectos: desde la contextualización geográfica ¿Dónde?, desde la recuperación pedagógica ¿qué? Y ¿Cómo? Y desde las relaciones con otras instituciones ¿Con quiénes?

3.1 Desde la contextualización geográfica ¿dónde?

Respondiendo a la pregunta ¿dónde?, puedo señalar que la práctica pedagógica se llevó a cabo en la Colonia Unión de Guadalupe, perteneciente al municipio de Chalco, Estado de México.

Destacando que dicho municipio, es uno de los 125 municipios en que se encuentra dividido el Estado de México. Se localiza en el oriente del Estado y forma parte de la Zona Metropolitana del Valle de México, su cabecera es Chalco de Díaz

Covarrubias. Y, de acuerdo al Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), la extensión territorial del municipio es de 234.72 kilómetros cuadrados. Sus colindancias:

- Al norte y al este, con el municipio de Ixtapaluca.
- Al sureste, con el municipio de Tlalmanalco.
- Al sur, con el municipio de Cocotitlán y con el municipio de Temamatla.
- Al suroeste, con el municipio de Juchitepec.
- Al noroeste, con el municipio de Valle de Chalco Solidaridad.
- Al oeste, con la Ciudad de México, en particular con la Delegación Tláhuac y con la Delegación Milpa Alta (INAFED, 2019).

Por otra parte, en la página oficial del gobierno de Chalco 2019-2021, se indican cifras de la pobreza del municipio, proporcionadas por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, siendo así, que en el año 2015, se registró una población de 216, 025 personas en condición de pobreza, equivalente al 62.8 por ciento del total y 34, 667 pobladores en condición de pobreza extrema, cifra que representa el 10.08 por ciento. En ese sentido, una forma en la que se ha planteado superar esa problemática es la operatividad de los programas sociales, y que también se han derivado de las demandas ciudadanas.

El municipio de Chalco, de acuerdo al informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2018, se tienen los siguientes datos sobre el municipio:

I. Información general del municipio			
Indicador		Municipal	Estatal*
 Población	Número de personas	396,622	16,938,897
	% con respecto al total estatal	2.34%	n.a.
 Pobreza multidimensional	Población en pobreza	216,025	8,054,703
	Población en pobreza extrema	34,667	1,141,598
	Población en pobreza moderada	181,359	6,913,105
	Población vulnerable por carencias	71,167	3,587,801
	Población vulnerable por ingresos	53,453	2,071,443
	Población no pobre y no vulnerable	55,977	3,224,950
 Rezago Social	Grado de rezago social	Muy bajo	Bajo
 Zonas de Atención Prioritaria	ZAP Rurales	0	19
	ZAP Urbanas	73	1,837

Fuente: Medición de la pobreza municipal 2015, CONEVAL.
 Índice de rezago social por entidad federativa y municipio 2015, CONEVAL.
 Declaratoria de las zonas de atención prioritaria para 2018, D.O.F.

Los aspectos particulares del municipio también permean la realidad de sus localidades y colonias, como veremos más adelante particularmente hablando de la Colonia Unión de Guadalupe. Por ahora, sólo diremos que ésta tiene un clima predominante templado subhúmedo, presenta una temperatura media anual de 15.6°C, con máximas de 31°C y mínimas promedio de 8.2°C. Su código postal es 56606 y su clave lada es 55.

En relación a la operatividad del programa Prospera Programa, la colonia Unión de Guadalupe se dividía en 5 AGEB (093-2, 094-7, 172-9, 185-6 y 186-0). Contando con una población beneficiaria de 1548 beneficiarias del programa en el año 2016, según la base de datos de los formatos anuales del Programa Prospera.

Es importante destacar que de acuerdo a las Reglas de Operación del Programa Prospera se establece que:

La Coordinación Nacional administra su operación bajo un esquema que busca acercar la atención a las familias beneficiarias. Para ello cuenta con una Estructura Territorial que permite organizar la atención y servicios mediante la delimitación de Zonas de Operación y Micro zonas

conformadas preferentemente por una o más localidades colindantes (ROP, 2017).

Por lo que, en cada Zona de Operación se instala una Unidad de Atención Regional (UAR), encargada de atender a la población beneficiaria, así como de acordar y promover con las instancias involucradas en el Programa, la correcta operación del mismo. A su vez, las áreas o colonias se subdividen en Ageb (Área Geoestadística Básica). De acuerdo al Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010), un Ageb es la extensión territorial que corresponde a la subdivisión de las áreas geoestadísticas municipales y pueden ser urbanas consideradas como el área geográfica ocupada por un conjunto de manzanas que generalmente va de 1 a 50, perfectamente delimitadas por calles, avenidas, andadores o cualquier otro rasgo de fácil identificación en el terreno y cuyo uso del suelo sea principalmente habitacional, industrial, de servicios, etcétera, sólo se asignan al interior de las localidades urbanas o también pueden ser rurales, cuya extensión territorial es variable y se caracteriza por el uso del suelo de tipo agropecuario o forestal.

Dicho lo anterior, con respecto a las características del municipio y de la operatividad geográfica del programa Prospera, resalto que del año 2012 al año 2018, laboré como Responsable de Atención en Prospera. Tuve la oportunidad de trabajar en diferentes municipios y comunidades. Sin embargo, para mí es importante retomar la experiencia laboral de las actividades realizadas en la Colonia Unión de Guadalupe del municipio de Chalco en el año 2016, por ser una de las comunidades en las que la práctica pedagógica me aportó grandes enseñanzas, aprendizajes y experiencias significativas.

3.2 Desde la recuperación pedagógica ¿qué? Y ¿cómo?

Si tomamos en cuenta la hermenéutica, entendemos ese ¿qué? Y ¿cómo? Pues es principalmente desde la recuperación de la vida cotidiana de las beneficiarias del Programa Prospera y por supuesto desde el análisis propio en esa experiencia y práctica pedagógica que, el retomar y valorar la experiencia propia y de los otros,

implica también, la recuperación de la palabra de quienes desde su experiencia cotidiana viven, sienten y piensan su realidad.

La labor del Pedagogo, implica comprender la realidad que se está viviendo con los grupos de trabajo, todo lo que sucede con los involucrados y su contexto influye en el proceso educativo, en cualquier institución educativa o escenario no formal. Dicha realidad social, es la que retomo de Freire como *lectura del mundo* y de la que se habló en el capítulo 2. Por lo cual, necesitaba leer la lectura del mundo que tenían los grupos con los que trabajaría, es decir, de su contexto inmediato y del que formaban parte; y que considero fundamental para tener en cuenta a la comunidad desde el interior de la misma y no fuera de ella.

El analizar y observar lo que está sucediendo, esa pregunta ¿qué?, da dirección para saber a qué nos enfrentamos, hacia dónde caminamos y ¿cómo es posible hacerlo? En ese sentido y considerando que en la colonia Unión de Guadalupe, se presenta un alto índice de violencia, falta de servicios, pobreza, delincuencia, desempleo y analfabetismo, se requiere mirar esos hechos problemáticos que permean la situación de las mujeres beneficiarias del Programa Prospera y de sus familias. Refiriéndome a ellas como beneficiarias, pues, en su mayoría eran mujeres de diferentes edades y solamente había un promedio de 5 a 8 titulares hombres. En ese sentido, podemos retomar nuevamente las ideas de Sáenz y Molina planteadas en el capítulo 2; en relación a que los escenarios donde se materializan las prácticas educativas son formulados en torno a los escenarios, recursos y estrategias de actuación, con lo cual podemos vislumbrar algunas problemáticas presentadas.

En referencia a lo mencionado anteriormente, también resulta necesaria una mirada a las problemáticas propias de la operatividad del programa, entre los cuales se encuentran los siguientes:

1. Referentes a la carta descriptiva bimestral propuesta por la Coordinación Nacional.

Cada bimestre la Coordinación Nacional presentaba una carta descriptiva para llevarla a cabo con las beneficiarias del programa. Dichas cartas tenían un formato diferente cada bimestre; enumeraban una lista de temas referentes a salud, alimentación, educación y temas complementarios para tratar en las sesiones en un promedio de 2 horas y media. Tal situación era poco viable, dado que además de desarrollar los temas sugeridos correspondientes al bimestre, se debía atender el proceso de trámites administrativos requeridos por las beneficiarias del programa. Por lo cual, se adecuaron los tiempos y las actividades para poder llevar a cabo las sesiones.

También se adecuaron los aprendizajes esperados y las actividades para desarrollar los temas, porque en el material propuesto por la Coordinación se especifican de manera general los objetivos, las actividades o los recursos pero, sin contextualizarlos adecuadamente.

2. *De los espacios físicos para un proceso educativo adecuado.*

Me enfrenté a la poca disponibilidad de espacios adecuados para atender a las beneficiarias del programa. En la Colonia había tres parques, pero no se podían utilizar adecuadamente por las inclemencias del clima y por la falta de mobiliario. Y si tomamos en consideración que, para brindar las sesiones se requería conformar grupos de 40 a 50 titulares beneficiarias, dado que en la colonia Unión de Guadalupe eran 1548 titulares, se tenían que ajustar tiempos y horarios para llevar a cabo las sesiones con los temas planteados. Por lo que, la falta de espacios dificultaba la concentración de las titulares beneficiarias en los temas a tratar, pues había ruido o tenían dificultad para participar en un diálogo enriquecedor de la información. Afortunadamente, se gestionó con las autoridades municipales, mediante oficio, para que, bimestralmente se tuviera acceso al centro comunitario, ubicado en la misma

colonia y que sería el punto de reunión, pues permitían el acceso a un salón que contaba con sillas, mesas y pizarrón.

3. Actividades enfocadas primordialmente en trámites.

Al llevar a cabo las diferentes actividades como Responsable de Atención, me encontré con la situación de que, por parte de la Coordinación, estaban más enfocadas en la realización de trámites y entregar documentación que enviaban desde las oficinas centrales. Dentro de dichas actividades realizadas para la operatividad del Programa, se encuentra primordialmente, la atención a las titulares beneficiarias de las familias, jóvenes becarios y vocales; bimestralmente, de forma periódica, en la mesa de atención, bajo el Modelo de Atención Personalizado para la Operación (MAPO); siendo necesario:

- Entregar documentación.
- Proporcionar información y orientación sobre la operación del programa.
- Brindar asesoría y realizar trámites relacionados con el padrón de beneficiarios.

Con lo cual, había poco tiempo para atender los temas en las sesiones y había que organizar el tiempo adecuadamente, dado que como Responsable de Atención, también estaba a cargo de otras comunidades del mismo municipio, pero que, tal situación no impidió que llevara a cabo las sesiones de la mejor manera posible.

4. *Del analfabetismo.*

Con respecto al tema del analfabetismo, me encontré con algunas beneficiarias en situación de rezago educativo, pero, en sus propias palabras: “por falta de tiempo” o “con demasiada edad para poder incorporarse a algún círculo de estudio” brindado por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y, algunas de ellas incluso, “con la falta de interés para ingresar a alfabetizarse”. Sin embargo, no podía cruzarme de brazos, en plan fatalista, ante los problemas que aquejaban las comunidades. Entonces, aparecieron en mi mente diferentes

cuestiones ¿Qué hacer como pedagogos, al trabajar en un contexto así? ¿Qué necesitaba saber, para hacer posible ese primer encuentro con las beneficiarias del Programa Prospera, cuya existencia en el mismo se debía a la situación de pobreza? Así que, tuve que atender diferentes situaciones que estaba observando y analizando, pues esa era una lectura de su realidad, que en ese momento era también parte de la mía.

En ese orden de ideas, y partiendo de que, toda actividad supone una serie de conocimientos que deben ponerse en práctica para realizar las actividades laborales, se da la necesidad de revisar materiales teóricos en el intento de hacer significativas las experiencias en cuanto a los requerimientos de la operatividad del programa Prospera, ya que, como mencioné en líneas anteriores, las sesiones se realizaban a través de la mesa de atención del modelo MAPO, a cargo del Responsable de Atención; lo cual implicaba la responsabilidad de planear actividades, y llevarlas a cabo. Además de realizar actividades en cuanto a la atención de trámites de las beneficiarias para el aprovechamiento de los apoyos, todo ello en conjunto.

Por lo cual, me *enfoqué en realizar las siguientes estrategias:*

1. **Conocer** la cualidad de la problemática de los grupos de trabajo. Comprendiendo la situación de pobreza, vulnerabilidad y carencias en las que se encontraba la población beneficiaria del Programa Prospera, destacando que, las comunidades como unidad social poseen ciertas características comunes y particulares entre sí.
2. **Planear** la acción sobre la base de lo conocido. Es decir, esa función planificadora y prospectiva, con respecto a las actividades que tenía que desarrollar, principalmente en torno al trabajo de los temas de educación, alimentación y salud de forma bimestral para las titulares beneficiarias, planificando actividades didácticas significativas para ellas.
3. **Actividades con enfoque personalizado.** Les solicité, a las beneficiarias, un gafete con su nombre y un cuaderno especial para las sesiones bimestrales que tendríamos y así, llevar un control y un sentido con respecto a la información que trabajaríamos. Al mismo tiempo, se les brindaba la opción de

retomar más fácilmente la información trabajada; se les asignaban tareas de investigación con respecto al tema analizado para las sesiones posteriores, lo que implicaba un compromiso para la mayoría de las beneficiarias y una mayor participación y reflexión.

4. **Crear** transformaciones en lo subjetivo. Es decir, promover transformaciones de reflexión y de cambio en las beneficiarias del programa, como una función de educación y atención social, a través de los procesos masivos que se llevaban a cabo, como acciones de transformación y cambio social.
5. **Generar** objetivos y finalidades hacia los cuales converge la práctica pedagógica, de aprender en comunidad. Vinculando al programa Prospera con la vida cotidiana, para que no solamente vieran al Programa Social como un medio de transferencia monetaria, sino como parte integral, que incluía temas de los componentes educación, alimentación, salud, educación financiera, y otros temas propios de su vida cotidiana.
6. **Diferentes técnicas** para llevar a cabo la educación social. Ya que estas son amplias, y caben en ellas todas las empleadas para trabajo con grupos mayores o menores, realicé pláticas, con diferentes materiales gráficos auxiliares (rotafolios de elaboración propia, narración de textos, elaboración de preguntas, lluvia de ideas, elaboración de carteles con frases de lo más relevante o dibujos), mismos con los que se les solicitaba que hicieran alguna actividad, para que la presentaran en sesiones posteriores.
7. **Organización simplificada** como proceso para determinar y facilitar las actividades. Determinando así, el proceso a seguir en la realización de las actividades, retomando la carta descriptiva, pero organizando las actividades, adecuando tiempos y espacios de acuerdo a la localidad.
8. **Comunicación**. Fueron prioritarias e importantes como instrumento de trabajo: la comunicación y *las relaciones humanas*; emprendiendo y orientando acciones para la educación, el bienestar social, la superación colectiva, y para detectar problemas y diseñando panoramas de solución o

canalizando a las instituciones correspondientes para una mejor atención, como en problemáticas legales, de violencia o de desempleo.

9. **Investigación participativa.** Primordialmente, se retomó la estrategia que tiene que ver con la investigación participativa y que permite responder fundamentalmente a las preguntas: ¿qué queremos hacer? ¿cómo lo queremos hacer? Y ¿qué cambios se desean realizar? Para encaminar las acciones que se realizaron, dando así un sentido de orientación a la práctica pedagógica con las titulares beneficiarias del programa Prospera.

10. **Priorizar.** Se tuvieron que priorizar las acciones más importantes y las alternativas de acción.

Todas estas acciones fueron relevantes para la planeación. Definir los objetivos, considerar los recursos con los que se cuenta, organizar actividades y llevarlas a cabo. Vislumbrando el escenario y limitaciones que se tenían. Implicó también, el brindar confianza para compartir experiencias, dado que era mi interés impartir talleres de autoestima, alimentación, empoderamiento de la mujer, educación financiera y, violencia; pues consideraba que el programa social sería un eje importante en el empoderamiento de las beneficiarias, a través de la educación.

Por otra parte, debía manifestar seriedad y seguridad, pero al mismo tiempo apertura al diálogo y una enorme convicción y satisfacción hacia lo diferente, para una posibilidad del diálogo. Siendo así que, con base en la concientización y autocrítica con respecto a su actuar ante los problemas o temas tratados en las sesiones de trabajo, se percibían cambios en la manera de expresarse de las titulares; en algunas de ellas, de una manera más crítica con respecto a los programas sociales y con lo que implicaba en su vida y para con sus familias.

Los temas de educación, salud y alimentación enmarcados en el Programa y que se debían trabajar con las titulares beneficiarias del mismo, requerían atenderse de una forma significativa para ellas y de manera integral. Aunado a que, implicaba retomar temas como: el respeto, violencia, embarazo en los adolescentes, ahorro y compromisos, con la firme convicción de que, gran parte de las metodologías cualitativas representan un amplio espectro teórico y de estrategias de investigación,

porque existe una amplia variedad de métodos para obtener información en las metodologías cualitativas.

Dentro de ese universo múltiple se eligió la narrativa; y especialmente los relatos de vida, que privilegian el uso del lenguaje, como modo de acceder al campo de los significados y los sentidos, es decir, la subjetividad. El principio de la interactividad confirma la utilización de la experiencia y la historia de vida como recurso de aprendizaje. Una necesidad fundamental y casi universal de los adultos, es aprender a asumir la responsabilidad de su aprendizaje a través de la investigación personal. Al mismo tiempo, “los adultos deben saber cómo aprender colaborando con los demás y, sobre todo, cómo aprender a través del análisis de sus experiencias” (De Natale, 2003, p. 84).

Por lo anterior, para atender los temas retomé las experiencias propias de las beneficiarias del programa, a través de preguntas y con ejemplos de frases populares que servían para expresar su sentir con respecto a los problemas que atravesaban, y que aún vienen a mi memoria por el valor que implica y por lo significativo que aún es. Sobre todo porque, me di cuenta que, la mayoría de las mujeres adultas describían su vida cotidiana mediante relatos que, en algunos casos, iniciaban desde su infancia.

Lo sorprendente es que, las historias se entrelazaban y se compartían en los grupos de beneficiarias, de manera tal, que pareciera que las mismas experiencias eran compartidas por ellas. Por esto, al retomar ejemplos de algunas ideas acerca de los temas tratados en las sesiones y que las beneficiarias expresaban, no escribo un nombre en particular, sino como un testimonio de más de una mujer beneficiaria, pues mi intención, era brindarles confianza y seguridad, anteponiendo el respeto para quien sí quisiera compartir alguna experiencia y respetar a quien no tuviera deseo de participar.

Como se ha descrito en el capítulo 1, los componentes del programa Prospera incluyen los temas: educación, salud, alimentación y vinculación; y se ha descrito el monto de apoyo económico que recibían. Sin embargo, en este apartado, nos enfocamos en el hecho de que las titulares beneficiarias, bimestralmente recibían

sesiones de orientación para darle seguimiento a esos temas y otros más que eran complementarios de la realidad que ellas vivían.

Cabe señalar que, como parte de las actividades que realicé, programaba los días, horarios y grupos, que atendería en la comunidad, empatando tiempos con las demás comunidades a mí cargo. Siendo así que, convocaba a las sesiones por medio de los Comités de Vocales, quienes hacían una gran labor, informando a las beneficiarias los días, horarios y materiales con los que las beneficiarias acudirían al centro de reunión. En relación a los materiales, se les solicitó, a las beneficiarias, un gafete con su nombre, un cuaderno y un bolígrafo para hacer sus respectivas anotaciones y actividades; así como en algunas ocasiones, hojas de colores y cartulinas para desarrollar algunas ideas.

Es importante mencionar que, la recuperación de la experiencia se lleva a cabo desde las vivencias y experiencias con las beneficiarias, en relación al desarrollo de los temas en las sesiones bimestrales, y no tanto, en la información administrativa y de trámites del Programa que, por supuesto se hicieron, pero tenían que ver más en cuanto a información sobre los recursos monetarios. Una vez aclarado lo anterior, me permito recuperar la experiencia y los testimonios de las beneficiarias por orden bimestral. En ese sentido, dichos bimestres, temas, objetivos y testimonios se presentan a continuación:

Bimestre enero-febrero

En el primer bimestre del año, el tema principal fue en relación a la alimentación y salud. Siendo los objetivos principales de la sesión:

- *Reconocer con las beneficiarias de Prospera los elementos principales de la alimentación, sana, variada y suficiente para comprender y analizar la importancia de la alimentación y la salud, así como la manera en que influye en sus familias.*
- Dar a conocer la importancia del presupuesto familiar y cómo se elabora para que las beneficiarias elaboren el propio.

Para ello, realicé investigaciones conceptuales acerca de los principales aspectos sobre la alimentación sana, variada y suficiente. Se elaboró material didáctico como el plato del buen comer y la jarra del buen beber. Cabe señalar que se utilizaron técnicas como la lluvia de ideas, la exposición y el diálogo.

En las sesiones, se dio la bienvenida a las beneficiarias, se trató de crear un ambiente de confianza preguntándoles cómo estaban en ese inicio de año y posteriormente se procedió a realizar las siguientes preguntas, a manera de sondeo y con la técnica de lluvia de ideas.

✓ *¿Cuál es la primera necesidad de tu familia que tienes que cubrir?*

A lo que la mayoría de las beneficiarias, respondieron que la alimentación, algunas que la alimentación y escuela de sus hijos, otras los gastos de la casa en general. Ésta pregunta estaba encaminada a establecer la relación del programa social con respecto a su componente de alimentación y la realidad que las beneficiarias estaban viviendo.

Además, para darle sentido a la importancia del tema de una alimentación sana, variada y suficiente, así como de la forma en que las beneficiarias estaban brindando la alimentación a sus familias se planteó la pregunta:

✓ *¿La alimentación que ofreces a tu familia es saludable?*

Pregunta que la mayoría de titulares beneficiarias contestó que más o menos y algunas que sí; con lo cual, se estableció un análisis de lo que se podía mejorar para tener avances en la alimentación de sus familias.

Después de escuchar sus ideas, se explicó lo más relevante en relación a la alimentación sana, variada y suficiente, con lo que también se invitó a dialogar a efecto de destacar los elementos primordiales de una buena nutrición tomando como referencia el plato del buen comer y jarra del buen beber.

Por otra parte, al tratar de destacar la importancia de ser mujer, madre de familia y responsable de brindar la alimentación en sus hogares, se les preguntó:

✓ *¿Cómo ha mejorado la alimentación de tu hogar desde que eres beneficiaria de Prospera?*

Las beneficiarias, coincidieron en que el apoyo que recibían había mejorado su alimentación, porque podían adquirir más productos para preparar sus alimentos, incluso algunas beneficiarias comentaron que ayudaba pero que era insuficiente. En este punto, se trató de concientizar a las beneficiarias, de que el programa social solamente es un apoyo, pero que lamentablemente no garantiza el cumplimiento total de los derechos sociales. Por lo cual, se tendría que cambiar la mentalidad de solamente aceptar y ser pasivos con los recursos que recibían.

Con respecto al ahorro, se les explicó la importancia de realizar dicha práctica y también se explicó la importancia de tener un presupuesto familiar detallado con el fin de tener una mejor administración de sus ingresos y sus gastos de su familia.

Finalmente, se invitó a las beneficiarias para que en su casa elaboraran su propio presupuesto familiar; así como un plato del buen comer y jarra del buen beber. Y, a partir de ahí, de forma organizada elaboraran el menú diario para su familia, incluyendo desayuno, comida y cena, integrando equilibradamente los elementos del plato del buen comer y la jarra del buen beber, con el objetivo de analizar y sobretodo mejorar la situación de alimentación que se presentaba en sus hogares, dado que el tema de alimentación se vinculaba con el tema de salud, y con ello, pudieron constatar los problemas de obesidad y desnutrición que se tenían en su hogar.

Bimestre marzo-abril

En este bimestre, se retomaron nuevamente temas de alimentación y salud, pero también de educación. Dentro de los principales objetivos se encuentran:

- *Dialogar con las beneficiarias de Prospera sobre la importancia de la alimentación, sana, variada y suficiente para reflexionar sobre cómo pueden mejorar su alimentación y la de sus familias.*
- *Resaltar los beneficios de hacer ejercicio para fomentar en las beneficiarias la práctica del mismo para beneficio de su salud.*
- *Brindar información sobre la estrategia de Certificación de saberes adquiridos para que las beneficiarias que no terminaron la escuela puedan acreditar su primaria o secundaria.*

Las principales estrategias fueron el diálogo, lluvia de ideas y la reflexión. Por lo cual, se recuperaron las actividades que en el bimestre anterior se les había solicitado que elaboraran en casa, para retomar el tema de la alimentación y de la salud.

Al iniciar la sesión se les dio la bienvenida, y se les animó a que realizáramos juntas algunos ejercicios de activación física. El salón que ocupábamos en el centro comunitario era reducido, pero aun así logramos realizar la actividad.

Posteriormente, se les motivó para que mostraran a sus compañeras las actividades que habían realizado en casa sobre el plato del buen comer y la jarra del buen beber. Se invitó a que algunas de ellas compartieran ejemplos del menú semanal que habían elaborado y también, para que compartieran su sentir con respecto a las actividades realizadas. Hubo respuesta favorable, y algunas de ellas comentaron que el organizar su menú semanalmente les permitía ahorrar, porque al planear y organizar lo que requerían comprar se gastaba menos dinero y ya se tenía una preocupación menos por saber qué cocinar día a día. Algunas beneficiarias consideraron que era un buen ejercicio porque no habían puesto atención en cuanto tiempo se les iba en la cocina y que así tenían mejores ideas de qué preparar para sus familias. Mientras que algunas beneficiarias comentaron que ellas ya lo practicaban por hábitos heredados de sus abuelitas y de sus madres principalmente.

Considero que lo más significativo es que pudieron darse cuenta y realizaron un análisis de lo que en realidad estaban consumiendo en el desayuno, comida y cena, al interior de sus familias, constatando así los beneficios o insuficiencias que

estaban presentándose en sus hogares. Parte importante, es que se les solicitó que anotaran su peso y talla, para que relacionaran aspectos sobre la desnutrición y la obesidad en caso de padecer alguna de ellas.

Se reflexionó también acerca de la importancia de practicar ejercicio para mejorar la salud. Siendo así, que tuvieron que reflexionar sobre los cambios que tendrían que realizar, en su persona y con sus familias. Las reflexiones y análisis de estos temas les brindaban alternativas de cambios, dado que son ellas quienes están a cargo de la alimentación de sus familias y están conscientes de que pueden mejorar.

Aunado a lo anterior, se brindó información sobre la oportunidad de obtener su certificado de primaria y secundaria, a través de la certificación de saberes adquiridos a través de INEA. Buscando motivarlas para que certificaran sus estudios o bien motivaran a los integrantes de su familia para concluir sus estudios y mejorar un poco su situación laboral o bien continuar estudiando en caso de haber tomado una pausa en sus estudios.

Finalmente, como actividad complementaria se les solicitó que escribieran en hojas de colores un compromiso significativo sobre su alimentación y salud. Algunos ejemplos de lo que algunas de ellas, escribieron:

“Mi compromiso es tomar agua simple y no comer tanto pan y tortillas”. (Mujer beneficiaria)

“Mi compromiso es mejorar mi alimentación para dar buena salud a mi familia. Comiendo frutas y verduras, haciendo ejercicio, mejorando mis hábitos familiares”. (Mujer beneficiaria)

*“Mi compromiso es hacer ejercicio para bajar de peso”
(Mujer beneficiaria)*

“Mi compromiso es darle a mi familia una alimentación más variada, incluir más verduras verdes”. (Mujer beneficiaria)

“Mi compromiso es que tengo que cuidar la alimentación porque debo bajar de peso para cuidar mi salud porque la presión se me sube”

(Mujer beneficiaria)

Bimestre mayo-junio

Como parte importante de las sesiones en este bimestre, fue que se dio mayor énfasis al tema de educación. Los objetivos que podemos mencionar:

- Valorar los aprendizajes desarrollados durante los bimestres anteriores incluyendo el tema de la importancia de la educación con la finalidad de aplicarlos en la vida cotidiana de las titulares beneficiarias.
- Promover entre las titulares la comprensión de sus derechos como beneficiarias de Prospera.
- Brindar recomendaciones a las madres de niños en edad preescolar hasta nivel superior para promover la asistencia de sus hijos a clases.
- Fomentar la participación de las titulares beneficiarias en el Programa Especial de Certificación con base en Aprendizajes Adquiridos para tramitar su certificado de primaria y/o secundaria.

Como los objetivos estaban más enfocados a brindar información con respecto a los derechos y educación de sus hijos. En el desarrollo de las sesiones, se buscó que las beneficiarias tuvieran una participación importante para darle mayor significado e importancia a la educación.

Siendo así, que en las sesiones primeramente se les dio la bienvenida, se brindó información con respecto a la importancia de la asistencia de sus hijos a la escuela desde nivel preescolar hasta nivel superior. Destacando los derechos que tenían en relación a las becas de acuerdo al grado escolar, el derecho al seguro del IMSS para estudiantes de nivel medio superior y superior. Explicando además los derechos que tenían como beneficiarias del programa. Se utilizaron técnicas de lluvia

de ideas y principalmente la recuperación de testimonios con respecto al ámbito educativo, pero enfocado en ellas.

Era común que las beneficiarias que no sabían leer ni escribir y que tenían de 40 años en adelante hablaran del problema del analfabetismo como parte de la realidad social y que estaba enmarcada en el Programa Prospera en el ámbito educativo, principalmente para atender la situación educativa de sus hijos, por lo que, de manera compartida, comentaban lo siguiente:

“Mis papás no me mandaban a la escuela porque tenía que quedarme a echar tortillas, me tocaba lavarle la ropa a mi papá y a mis hermanos, barrer la casa, ver los animales” (Testimonio mujer beneficiaria).

Tal testimonio me llevó a comprender la situación que les tocó vivir por la cuestión cultural machista predominante en nuestro país desde tiempo atrás y que es necesario cambiar. Cuando platicamos de éste tema, coincidíamos en que somos nosotras como género femenino quienes fomentamos y permitimos que se de esa cultura machista, por separar las actividades que realizan los hijos e hijas. Afortunadamente, muchas beneficiarias comentaban orgullosas que en sus familias participaban por igual, sin hacer diferencias y que recibían las mismas oportunidades de educación.

Por otra parte, la situación que les tocó vivir a algunas beneficiarias en cuanto a su educación, se debió a la cuestión de la falta de acceso a las escuelas de las beneficiarias, implicó que se redujeran las posibilidades para estudiar y esa situación generó en ellas expectativas de luchar por construir y gestionar escuelas para sus hijos en su localidad. Y reconocen que sus hijos tienen la posibilidad de elegir si asisten a una escuela cercana a su domicilio o si se trasladan a las escuelas aledañas.

“¡Uy que esperanzas de ir a la escuela a aprender! “En ese tiempo no había escuelas por ahí cerca, ni nada. Tocaba caminar muchas horas para la más cercana” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Además, el reconocimiento y necesidad de alfabetización, como dice Freire, genera inquietud en las personas; mostrando, que debemos comprender y atender a las personas, para saber qué estrategias podrían promover su interés por aprender cosas nuevas y darle sentido en su vida. En ese sentido, algunas beneficiarias expresaron su sentir con respecto a su asistencia a la escuela en su infancia:

“Si fui a la escuela cuando estaba chiquita, pero no me gustaba porque no entendía nada, ahí hice primero y aprendí a escribir mi nombre”
(Testimonio mujer beneficiaria).

Sin embargo, prevaleció un sentimiento compartido por la mayoría de las beneficiarias, si bien es cierto, algunas de ellas ya no tenían hijos en edad escolar, se preocupan por sus nietos y en la creación prospectiva, los visualizan siendo médicos, maestros, enfermeras, abogados y eso genera orgullo por los miembros de su familia. Entonces expresaban:

“Que mis hijas y mis hijos no sufran lo que yo sufrí, porque tienen que ir a la escuela para que sean alguien en la vida” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Por otra parte, al ser mujeres adultas y después de haber padecido carencias económicas y sociales, las beneficiarias volteaban a mirar la educación como importante en el desarrollo personal. Se reconocen en una sociedad en la que conseguir un trabajo es difícil, con empleos sobreexplotados y con salarios bajos con los que incluso no alcanzan a solventar sus gastos. Y algunas de ellas en situación laboral mostraban arrepentimiento por no estudiar diciendo:

“Si yo tuviera estudio no estaría sufriendo, trabajando tanto”
(Testimonio de mujer beneficiaria).

A nivel más comprensivo y razonado de la situación, también se da una apropiación de la realidad, se es consciente de que los programas sociales son

solamente ayuda temporal, que realmente se debe evitar ser dependiente de éstos, para empoderarse y retomar el trabajo como una actividad que dignifica al ser humano. Aunque la apropiación de identidad en Prospera en ocasiones exaltaba la no aceptación de terminar el ciclo en el programa cuando ya no cumplían los criterios de elegibilidad del programa, en relación al mejoramiento de sus condiciones socioeconómicas. Sin embargo, algunas también manifestaron que eran capaces de continuar con sus familias. Un testimonio de ello lo expresaron así:

“En la casa los hombres no podían lavar ropa, ni barrer la casa porque eso era cosa de mujeres, por eso aprendí a trabajar y si me quitan el programa no me muero de hambre, porque sé trabajar y solita salgo adelante con mis hijos”

(Testimonio de mujer beneficiaria).

En algunas beneficiarias, el deseo truncado por aprender, las llevó a ser autodidactas, en relación a sus actividades principalmente comerciales, aprendieron a leer, a escribir, y a hacer operaciones básicas. Manifestando lo siguiente:

“Tenía que quedarme en la casa para cuidar a mis hermanos porque era la mayor y por eso no podía ir a la escuela, pero si quería leer muchos libros, pero sí aprendí porque vendo en el tianguis” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Los testimonios y reflexiones anteriores, en algunos casos, nos dan muestra del interés de ir a la escuela y mejorar su nivel educativo. Lo recuerdan como un acontecimiento lejano y melancólico, que no pudieron hacer. Al mismo tiempo, mostraron deseos de cambio para que, principalmente sus hijas, estudien y trabajen, para que no dependan de su esposo. Con ese pensamiento, se refleja un cambio sustancial, que se da en los procesos de socialización, al contrastar los propios valores sobre el deber ser de la infancia con los de su madre. En ese sentido, se viven relaciones diferentes a las que tuvieron con sus padres para con las titulares beneficiarias.

Es importante retomar ¿Qué permanece y qué cambia en los relatos de las mujeres más jóvenes con relación a la escuela? La mayoría de las mujeres más jóvenes terminaron su primaria y secundaria, pero pocas concluyeron el bachillerato. Haciendo referencia a los problemas económicos padecidos al interior de sus familias, se explicaba el acceso a la educación. Sin embargo, se reflejaba la reproducción social de sus padres, en el sentido, de que ellos tampoco habían acudido a alguna institución escolar. En tal sentido, algunas beneficiarias compartían el mismo testimonio:

“No pude ir a la escuela porque mis papás no tenían dinero para mandarme, porque éramos muchos hermanos y no alcanzaba para mandarnos, entonces mejor empecé a trabajar” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Cabe señalar que, dentro de los grupos de beneficiarias del programa se reflejaba la carencia de educación sexual a temprana edad, por lo que un número considerable de beneficiarias se reconocía como madre soltera, y con falta de educación secundaria o preparatoria principalmente.

“Dejé la escuela porque me embaracé y como fui madre soltera ya no pude regresar a estudiar, aunque si lo pienso hacer más adelante” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Se insistió en reflexionar en los cambios posibles y la posibilidad de transformación a través de la educación. Los testimonios que se retoman, dan cuenta de un pasado que quedó atrás, pero que tiene posibilidad de cambio. Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los demás de forma neutra. No puedo estar en el mundo con los guantes puestos, limitándome a constatar (Freire, 2001, p.90). Por lo cual, no era momento de aceptación, sino de transformación. Una vez que, se tenían los elementos que permitían construir otra forma de pensamiento y cambio personal y, a su vez social. Una y otra vez, se hizo énfasis, en que existen oportunidades para el cambio, para atender el analfabetismo, los círculos de estudio

o los programas emergentes de certificación brindados por el Instituto Nacional de Educación de los Adultos eran una opción.

En relación a lo anterior, pareciera que un logro de los imaginarios sociales que más han cambiado en este grupo de mujeres de sectores vulnerables, es la actitud con relación a sus hijos, al centrar la expectativa en la educación. Y, aunque muy lentamente, también, se aceptó que la existencia de instituciones como INEA, eran una opción para empezar ese logro educativo que les fue coartado en la infancia y/o juventud, por los múltiples factores que cada una de ellas tenía, por lo que algunas beneficiarias y sus familiares lograron certificar sus estudios a través del Programa especial de Certificación, desde el bimestre marzo-abril, ya que en ese bimestre solamente se les brindó la información sobre esa opción que brindaba INEA; otras beneficiarias, se incorporaron a círculos de estudio también brindados por INEA. Realmente la superación educativa de los seres humanos, pero especialmente de las mujeres adultas es motivo de orgullo, por hacerse conscientes de los cambios y transformaciones que pueden tener en sus vidas a pesar de las situaciones complejas que vivieron en su pasado.

Bimestre julio-agosto

En el bimestre mencionado, se dio especial atención al tema “embarazo en adolescentes”. Con los objetivos principales de:

- *Analizar el tema embarazo en adolescentes para reflexionar sobre las consecuencias del mismo y las formas de prevención.*
- *Analizar la importancia de la educación de sus hijos para valorar el sentido de la misma.*
- *Informar a las titulares beneficiarias que en su colonia se aplicará la recertificación para que comprendan el ciclo del programa social.*

En estas sesiones y para abordar este tema se les dio la bienvenida a las beneficiarias, se hizo referencia a algunos temas vistos en bimestres anteriores,

resaltando principalmente el tema de alimentación y educación. Y en cuanto al tema, se fomentó el diálogo, destacando las experiencias de las beneficiarias con respecto a su sentir y sus experiencias.

En ese sentido, se les preguntó ¿Qué pensaban del embarazo en adolescentes? ¿Qué consideraban que se pudiera hacer para prevenirlo? Ante, tales cuestionamientos expresaron apertura para abordar un tema que ha sido silenciado por tanto tiempo. Porque entre mujeres adultas compartían experiencias, puesto que algunas beneficiarias ya tenían hijos casados y mayores de edad, otras tenían a sus hijos adolescentes, otras eran beneficiarias muy jóvenes y sus hijos eran pequeños.

Se creó un ambiente de reflexiones, principalmente con las mujeres adultas con hijos ya casados que expresaban un “hubiera hecho tal o cual cosa”, porque algunas reconocían que la palabra sexo en sus familias no se asumía directamente y se reemplazaba por otras expresiones y por lo tanto, se delega esta tarea socializadora a otras instancias. Por ejemplo manifestaban:

“No supe cómo hablarle a mis hijas de eso, porque nunca lo hicieron conmigo. Pero cuando nació mi nieto yo lo cuide, porque mi hija es mamá soltera. Yo todavía lo cuido ya tiene 13 años” (Testimonio de mujer beneficiaria).

“Un día mi hija llegó llorando, y le vi el bultito en su vientre, su papá la golpeó, pero yo la defendí. Sí se casó, pero no le fue bien y se regresó a la casa con nosotros” (Testimonio de mujer beneficiaria).

“No sabía de anticonceptivos, ni nada de eso. Cómo les iba a explicar a mis hijos de eso” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Mientras que, las beneficiarias del programa un tanto más jóvenes con hijos en la pubertad y en la adolescencia manifestaron hablar más sobre el tema de sexualidad con sus hijas e hijos, dándoles un poco más de orientación y consejos. Manifestaron haber hablado directamente con sus hijos e hijas sobre el tema,

tratando de prevenir los riesgos de un posible embarazo a temprana edad y especialmente un embarazo no deseado y sus riesgos. Expresando:

“Platico con mis hijos sobre los métodos anticonceptivos, porque la tentación es grande y el cuerpo lo sabe” (Testimonio de mujer beneficiaria).

“En las pláticas del centro de salud que le dan a los muchachos de prepa, yo si le pido sus condones, aunque mi hijo se enoje, más vale ser consciente de que todo puede pasar, pero también se puede prevenir (Testimonio de mujer beneficiaria).

“Con tanta cosa que hay para cuidarse ya no se puede quedar embarazada tan fácilmente” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Pareciera que, la construcción de la identidad femenina se centra entonces en la maternidad, pues la definición de lo femenino está relacionada con cuidar y servir a los demás. Se argumenta de acuerdo con FANSOD, (2006) que *la temprana edad* en la que ocurren los embarazos conlleva consecuencias desfavorables de salud y sociales tanto para las madres como para los hijos, riesgo adjudicado a la inmadurez biológica de la adolescente la causa de los problemas de salud asociados; por otro lado, como riesgo social el embarazo y la maternidad, en esa etapa, conducirían al abandono de proyectos, como el educativo, lo cual pudiese conducir a una situación de pobreza. Por lo cual algunas beneficiarias manifestaban:

“Si mi hija sale embarazada, ya le dije, que nada de apoyo, que se hará responsable con el fulano aquel” (Testimonio de mujer beneficiaria).

“Pues yo tengo hijos y también me preocupa que ande de novio y no se cuide porque las muchachas no se embarazan solas” (Testimonio mujer beneficiaria).

Las y los adolescentes comparten ser hijos de un momento histórico, en nuestros tiempos signado por la exclusión, la violencia, la incertidumbre y el desencanto. Ser adolescente se constituye en una fragilidad que se agrava para las mujeres y más aún para las de sectores populares. En ese sentido, algunas beneficiarias expresaban:

“Yo le digo a mis hijos que se cuiden, que no echen a perder su vida tan chiquitos, que deben conocer el mundo” (Testimonio de mujer beneficiaria).

La preocupación por sus hijos y su futuro, así como un mejor bienestar prevalecía en la conciencia de las beneficiarias, preocupadas por mejorar las condiciones socioeconómicas de sus hijos y de su familia. Respetando su desarrollo biológico y la socialización, pero dejando en claro su preocupación:

“Eso sí, a la niña de 15 yo por lo menos le digo que puede tener amigos. Y que si va a tener novio que vaya a la casa y sea un muchacho serio, que no vaya a ser un vicioso como los que se juntan en la esquina de la cuadra y que no tenga nada que ofrecerle” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Por otra parte, se reflexionó acerca de la importancia de participar en la educación de sus hijos, algunas de ellas manifestaron que lo habían dejado a un lado, pero que se encargarían de poner más atención en la educación de sus hijos o nietos.

También se hizo énfasis en el proceso de recertificación del que serían partícipes. Dicho proceso consistía en valorar nuevamente las condiciones socioeconómicas de sus familias para la continuidad o baja del programa. Recordando que había criterios de elegibilidad de los hogares y que era un proceso que permitía establecer mediante una encuesta socioeconómica en qué condiciones se encontraba la familia. Con respecto a este tema se notaba su preocupación por la permanencia en el programa, se explicó y reflexionó con las beneficiarias a través de

ejemplos, que el programa social era una apoyo para sus familias, pero que el objetivo principal que deberían conservar era avanzar hacia mejores condiciones, junto con los integrantes de su familia y aprovechar los recursos que el programa brindaba, pero sin depender completamente de él. Algunas beneficiarias reflexionaban y expresaban:

“Ya tengo muchos años en el programa desde que era Oportunidades, mis hijos ya son adultos y gracias a Dios terminaron su prepa y a lo mejor otra familia también lo necesita como mi vecina que no tiene ningún programa y tiene 3 niños. (Testimonio de mujer beneficiaria)

Mientras que otras beneficiarias consideraban que llevaban poco tiempo en el programa y que sus hijos aún eran pequeños, por lo que expresaban sus deseos de permanecer en el mismo.

De manera general, en este bimestre al igual que en los anteriores, se compartieron diferentes puntos de vista en relación a los temas tratados, considero que fue enriquecedor.

Bimestre septiembre-octubre

Un tema presente en este bimestre fue el de la violencia contra las mujeres. El objetivo principal:

- Reflexionar sobre la violencia y los tipos de la misma para que las beneficiarias conozcan las instituciones de apoyo.

Para el desarrollo de las sesiones principalmente se utilizaron técnicas de exposición, diálogo y reflexión. Así como la recuperación de vivencias de las beneficiarias que tuvieron la confianza de expresar sus testimonios.

En el desarrollo de las sesiones, se les dio la bienvenida, se explicó de manera general el tema de la violencia y los tipos de la misma (Psicológica, física,

patrimonial, económica, sexual). Se conocía la naturaleza del tema. Y se trató de la manera más objetiva posible. Se explicó y brindó orientación con respecto a las instituciones de apoyo en caso de violencia. Se hizo uso de una historia de violencia contra una mujer. Y se motivó a las beneficiarias para participar desde su perspectiva y vivencias para dar sus opiniones con respecto a dicha historia.

Se hicieron actividades a ojos cerrados, por si alguien quería manifestar que era violentada, pero que quería evitar que sus vecinas o familiares las vieran, dado que al pertenecer a la misma comunidad, ésta situación era muy probable y no se trataba de exponerlas o vulnerarlas. Algunas de las beneficiarias del programa manifestaron haber recibido en algún momento de su vida violencia física o psicológica en su hogar de origen, en la escuela, y en su familia. Sin poder explicar o encontrar un motivo.

Durante el desarrollo del tema, se trató de generar confianza y empatía. Y algunas de ellas se animaron a participar expresando sus vivencias. Se destacaron similitudes en los comentarios que realizaron, con respecto a la violencia en sus familias cuando eran pequeñas. Además, se hacía presente una expresión que denota problemas de alcoholismo al interior de las familias de los padres de las beneficiarias, y que en algunos casos se repetían en sus familias actuales y que provocan secuelas en los hijos, nietos y ellas mismas. Algunas beneficiarias expresaron:

“Era común que en mi casa mis padres estuvieran peleando, mi padre borracho y mi madre llorando, mis hermanos y yo, defendiendo a mi madre, pero él, agarraba parejo” (Testimonio de mujer beneficiaria).

La muestra de las costumbres de casa, para disciplinar el actuar de los menores, y son escenas tan cotidianas en nuestra sociedad que a muchos ya no les parece nada extraño, y nada cuestionable; lo más desafortunado es que tiende a repetirse en algunos casos. Algunas beneficiarias manifestaron:

“Cuando no obedecíamos en alguna actividad que nos mandaran nuestros padres nos golpeaban” (Testimonio de mujer beneficiaria).

“A veces, aunque no siempre merecíamos que nos pegaran, porque si nos portábamos muy mal y decíamos groserías” (Testimonio de mujer beneficiaria).

En ésta aceptación de sentimiento de merecer algún tipo de castigo por tener conductas que diferían con la educación que deberían tener y manifestar en sus familias, se asumía ese rol pasivo de que alguien mayor tendría que poner disciplina y orden para guiar sus conductas hacia un mejor actuar y comportamiento.

Las condiciones anteriores, en su mayoría eran compartidas. Sin embargo, en algunos casos, se comentaba el hecho de que las mujeres habían asumido un rol de lucha, de no aceptación, pero de generación de violencia en las familias, pues ahora eran las mujeres quienes adoptaban actitudes violentas hacia su esposo o hijos. Algunas beneficiarias comentaron:

“Mi esposo si me pega, pero la verdad tampoco se va limpio, a cómo puedo me defiando” (Testimonio de mujer beneficiaria).

“Yo llevo las riendas de la casa, porque a mi ningún hombre me va a sobajar” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Por otra parte, también se asume un nuevo esquema de familia, pues si bien es cierto el esquema tradicional de padre, madre e hijos, es el que por años ha prevalecido; actualmente se genera el hecho de la aceptación de madres jefas de familia, quienes por diversas casusas son las que conforman su familia; entre ellos, ese cambio de vivir en una familia víctimas de violencia y evitando así, dañar física y mentalmente a sus hijos y a ellas mismas. Una beneficiaria comentó:

“Para vivir peleando, mejor cada quien por su lado. Y así, dejé al papá de mis hijos. Es como si se hubiera muerto” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Si bien es cierto, el tema de violencia se trataba para prevenir o atender la violencia contra la mujer, también se destacaba el problema de violencia con los hijos. Con respecto a esto, algunas beneficiarias expresaron:

“La verdad, es que si le pego a mis hijos, pero es que a veces no entienden”, y siempre me arrepiento (Testimonio de mujer beneficiaria).

“Ya no le pego a mis hijos, pero a veces los lastimo más, porque les digo cosas que duelen” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Se reflexionó sobre el hecho de que como mujeres tenemos al alcance instituciones de apoyo en caso de vivir en situación de violencia y no podemos evitar pensar en que también podemos ser promotoras de violencia, y que esto debe cambiar. Porque la violencia no tiene género. Finalmente, se agradeció su participación y confianza. Como actividades complementarias se les solicitó que investigarán sobre las modalidades de violencia.

Bimestre noviembre-diciembre

En el último bimestre del año, se desarrolló el tema Modalidades de violencia. Cuyos objetivos principales eran:

- Reflexionar sobre las modalidades de violencia para establecer medidas de prevención en los escenarios donde se presenta.
- Dialogar sobre el valor del respeto para dar importancia en las familias de las beneficiarias y tener una convivencia más sana.

Para el desarrollo de las sesiones se pidió la participación de las titulares en relación a la información investigada en el bimestre anterior. Leyeron algunos conceptos y posteriormente se les brindaron algunos ejemplos de las modalidades de violencia intrafamiliar, laboral, educativa, comunitaria e institucional. Se motivó a las titulares beneficiarias, para dar su opinión con respecto a los ejemplos de las modalidades de violencia. Siendo la violencia intrafamiliar en la que más opinaron y dicha violencia principalmente era realizada por el padre de familia, lo que demuestra

aún más la cultura machista que se presenta en la sociedad mexicana. Algunas beneficiarias, tenían como referente esa violencia intrafamiliar, que se hizo cotidiana y se asumió aún con la conformación de su propia familia. Además algunas beneficiarias compartieron sus testimonios como los siguientes:

“Mi papá no nos dejaba tener novio, ni a mis hermanas ni a mí, y cuando me vio con mi novio me metió a golpes a la casa” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Aunado a la violencia en sí, los problemas de alcoholismo al interior de las familias, son problemas que pocas veces se dejan ver al exterior, que no se platican, porque da vergüenza. Y lamentablemente, éste problema es causa de múltiples muestras de violencia hacia los miembros de la familia, no solamente en cuanto a las beneficiarias, sino también con respecto a sus hijos e hijas. Otras beneficiarias manifestaron:

“Cuando me casé con él, pensé que había encontrado al príncipe de mis sueños, pero un día se puso borracho y me pegó. Y ahí me quedé por mis hijos” (Testimonio de mujer beneficiaria).

“Cada que llegaba borracho, a pegarle a uno, a sacarlo de la casa. Varias veces nos sacó a dormir afuera, así era mi papá” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Tomando en cuenta que, a partir del desarrollo de la psicología, es común considerar que en una familia sana se manifiesta el afecto con caricias, abrazos, entre grupos de mujeres de sectores populares, las manifestaciones afectivas en ocasiones eran diferentes. Un buen número de las beneficiarias del programa reconoció al igual que en el bimestre anterior, que han utilizado castigos o violencia física o psicológica como medio para educar a sus hijos, reproduciendo así en cierta medida las formas aprendidas en la infancia.

De manera general, en los relatos, las beneficiarias del programa manifestaron nostalgia por la carencia de expresiones de cariño, de comunicación con sus padres. Y al interior de los grupos se podía percibir que en las mujeres adultas existían conductas agresivas y castigadoras, poco comunicativas. Un cambio importante en las mujeres jóvenes que mostraban una actitud más comprensiva en relación a sus hijos. Pero también argumentaban formas en que habían podido mejorar la relación con sus hijos y su familia.

En cuanto al tema del respeto, la parte formativa en la familia, requiere valores, afecto, comunicación y entendimiento. Algunas beneficiarias manifestaron los cambios que trataban de realizar en sus hogares y que les hubiese gustado que sus padres hubieran fomentado en sus familias, mostraban agradecimiento por sus hijos y por el afecto hacia ellos. Una beneficiaria manifestó:

“Yo soy muy cariñosa con mis hijos, me la paso abrazándolos y besándolos. Todo lo que no tuve cuando era pequeña” (Testimonio de mujer beneficiaria).

El recuerdo de la violencia intrafamiliar era constante, la gran mayoría de beneficiarias tenía recuerdos de los papás poniendo disciplina a través de golpes y regaños. Algunas lo repetían por considerar que es adecuado y que así los hijos entienden. Una beneficiaria comentó:

“Ni a mí, ni a mis hermanos nos criaron con cariño, nos regañaban por todo y también nos pegaban” (Testimonio de mujer beneficiaria).

Mientras que otras beneficiarias trataron de cambiar esa situación que aquejó a sus familias. Recuerdo que una beneficiaria de edad adulta y que recuerdo por su maravillosa sonrisa comentó que:

“Ella jamás conoció un golpe de sus padres, debido a que su papá sufrió mucha violencia cuando niño y que se había prometido que él no haría lo mismo con sus hijos, hecho que respeto con ella y con sus hermanos”(Testimonio de mujer beneficiaria).

Finalmente en este bimestre se hizo una reflexión de que podíamos cambiar las situaciones que se vivían, que existían instituciones de apoyo para transformar la situación que se presentaba al interior de las familias en caso de violencia.

Sin duda, la labor del pedagogo consigue mayor claridad en sus conceptos al integrar las experiencias vividas como un gran conjunto coherente, dichas experiencias no pueden comprenderse como algo externo y separado, sino considerándola en la existencia humana.

Es difícil precisar si han disminuido las prácticas de violencia principalmente por parte de las beneficiarias del programa contra sus hijos. Porque al tratar los temas recurrentes de la violencia salían a la luz comentarios de esa problemática que aquejaba a la población, y de casos específicos en los que se estaba presentando el problema. Siendo así que se les brindaba orientación de las instancias a las que podían recurrir, pero no se podía hacer una intervención más a fondo. Dicha situación, permite comprender la situación que se vive con los estudiantes en las escuelas, quizás hace falta ese antecedente que pocas veces se deja ver para entender lo que viven los alumnos en la educación formal.

3.3. Desde las relaciones con otras instituciones ¿con quiénes?

Para realizar de mejor forma las actividades y lograr una mejor atención e información, en la Colonia Unión de Guadalupe, se trabajó con el personal del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos para atender el alto índice de analfabetismo, presente en dicha comunidad. Lo que permitió avances en el ámbito educativo para las beneficiarias por la implementación de la estrategia de certificación de saberes y asistencia a círculos de estudio para que las beneficiarias pudiesen concluir su primaria y/o secundaria.

Primeramente, se realizó un censo entre las beneficiarias del programa para visualizar el número de personas que no sabían leer ni escribir, las que no habían terminado la primaria y/o secundaria. De manera conjunta con el personal de INEA,

se brindó orientación para llevar a cabo la estrategia de Certificación de Saberes o bien para llevar a cabo el registro en los círculos de estudio en la plaza comunitaria de la misma localidad.

La estrategia de certificación de saberes funcionó y resultó ser una oportunidad para valorar las experiencias previas que las titulares tenían y así poder certificar su nivel educativo. El valorar la experiencia que las titulares tenían, fomentó esa confianza y seguridad de que ellas ya sabían gracias a su empleo, su familia, su entorno y con ello se generó esa inquietud de que eran capaces de lograr lo que se propusieran.

La estrategia fue muy beneficiosa para las beneficiarias, lo que implicó una satisfacción personal para ellas. Dado que algunas de ellas, que no habían obtenido su certificado de primaria y/o secundaria pudieron lograrlo. Incluso, para muchas beneficiarias fue la oportunidad de emplearse o bien de mejorar su situación laboral. A su vez, la asistencia a los círculos de estudio, fue una oportunidad para algunas beneficiarias que dedicaron tiempo y esfuerzo para aprender desde el nivel inicial. Ambas estrategias, resultaron un proceso liberador y concientizado a nivel personal de las beneficiarias de dicha localidad; y que de alguna manera, rompen patrones culturales, comportamientos sociales y pobreza.

Para apoyar a las beneficiarias con la prevención y atención de los problemas de violencia, hubo una constante participación del Consejo Estatal de la Mujer, que a través de promotoras de atención de la violencia, quienes brindaban sesiones y canalización de mujeres en ésta situación de vulnerabilidad a áreas jurídicas y psicológicas principalmente, respetando sus derechos humanos y su derecho a la confidencialidad.

Si para el adulto recorrer su historia representa un motivo para conocer o asumir la conciencia de que el cambio es un elemento presente a lo largo de su historia personal, a veces afrontado y elaborado de forma inconsciente, también emerge una continuidad que expresa la auténtica originalidad del valor de cada persona y de sus decisiones que constituyen su eje de referencia. Es evidente que la autorreflexión, estimulada por la narración biográfica, permite considerar el

comportamiento propio en las distintas situaciones y evaluar errores cometidos, reflexionando sobre su presente y proyectando a futuro una renovada situación. Con la convicción de que la superación de las injusticias que exige la transformación de las estructuras supone un ejercicio y práctica de la imaginación de un mundo diferente y al que tenemos que dar forma.

Por ello, argumenté por mucho tiempo con las beneficiarias del programa, que no podíamos seguir lamentándonos por lo sucedido, que ya no cambiaríamos el hecho de que en su infancia fueron obligadas a cumplir con tareas domésticas a pesar de su corta edad, que los padecimientos que tuvieron por la deserción escolar o su inasistencia a alguna escuela eran desafortunados y, que con nada cambiaría las situaciones de violencia que se presentaron en su infancia y/o en su juventud, y que tampoco podía darles una fórmula para superar las condiciones de pobreza y vulnerabilidad que las aquejaba, a ellas y a sus familias. Pero que consideraba que aún había una esperanza, por mínima que pareciera. Esa esperanza era una invitación al cambio, a ese cambio que hubiesen soñado cuando niñas, donde la educación les hacía libres, pues sin duda todas añoraban haber seguido estudiando; asociando la educación formal con un incremento de movilidad social y económica.

En ese sentido, se fundamenta la necesidad de sacar a las masas desposeídas del estado en que se encuentran. La educación en el método se hace presente a cada instante, en todo el proceso metodológico. Por lo cual, las actividades aquí presentadas reflejan de cerca, la realidad femenina de un grupo vulnerable, por carencias económicas, educativas, culturales y sociales. Pero, en definitiva, los casos estudiados muestran que las normas culturales que guían el comportamiento social no pueden considerarse estáticas o cajas de fuerza para las mujeres beneficiarias del programa Prospera.

Estas memorias y reflexiones despiertan importantes inquietudes que deberán responderse a la luz de un análisis crítico acerca de la práctica pedagógica llevada a cabo. Tarea que realizaré en el siguiente capítulo, con la resignificación de la práctica pedagógica realizada en el programa Prospera.

Capítulo 4

La resignificación de la práctica pedagógica en Prospera

*Los “ojos” con los que “re veo” ya no son los “ojos” con los que “vi”.
Nadie habla de lo que ya pasó a no ser desde y en la perspectiva de lo
que está pasando. (FREIRE, 1996: 12)*

Es para mí un orgullo ser parte de la Universidad Pedagógica Nacional. A lo largo de ésta aventura de tantos caminos que he emprendido, donde, en muchas ocasiones, he tropezado conmigo misma, pero en esos mismos senderos he aprendido a salir avante y más satisfactorio ha sido encontrar alguno que otro viajero en el mismo sendero del aprendizaje.

A continuación se presentan las reflexiones críticas de la experiencia pedagógica en Prospera, en torno al pensamiento de Freire “educar es un acto de amor”. Retomando también, los aprendizajes y la trascendencia a nivel personal, y profesional, pues con los ojos con los que vi, no son los mismos con los que veo y eso permite la resignificación de la experiencia, motivo de éste capítulo.

4.1 Sensaciones: Educar es un acto de amor

De mis andares con las titulares de Prospera ¿Qué puedo decir? Retomé a Freire una vez más para destacar que definitivamente “*educar es un acto de amor*” y no puede ser de otra manera. En cualquier experiencia pedagógica, existe esa interconexión con los otros, que va más allá de las cuestiones mecánicas y así se construye el conocimiento. Se desarrollan entonces, sentimientos y afectos con los integrantes de los grupos, ya sea por la convivencia, por compartir experiencias, porque sale a relucir la parte humana de valores, costumbres, pensamientos que nos constituyen y reconfortan para hacer más significativa la práctica pedagógica que se

realiza en cualquier escenario y dando paso a una transformación individual y colectiva.

Al hablar de ese remoto año 2016, y de las beneficiarias de Prospera de la Colonia Unión de Guadalupe, asentada en un territorio carente de algunos servicios; donde el punto de reunión era un centro comunitario y el punto de unión para la experiencia pedagógica las beneficiarias de Prospera; siento una gran satisfacción por la recuperación de la práctica pedagógica narrada; sobre todo en un contexto que vuelve incierta cualquier certeza y aún más en la operatividad de los programas sociales.

Considero que no sólo se relató una experiencia de intervención en la realidad del marco de un programa social, sino que se destaca la importancia del desarrollo del mismo en primer lugar a nivel personal. Como dice Freire (1996):

[Asomarme al pasado...] es un acto de curiosidad necesario. Al hacerlo, tomo distancia de [mi infancia], la objetivo, buscando la razón de ser de los hechos en los que me vi envuelto y de sus relaciones con la realidad social en la que participé.[...] Cada uno de los pasos dados modifica el futuro y, simultáneamente, re explica el pasado. Es una postura frente al presente, sin lugar a dudas (p.12).

El revalorar el presente de manera particular, me hace pensar en un ejercicio de introspección por ese camino de mis memorias hasta recuperar los momentos más satisfactorios del trabajo educativo. Siendo así que escribiendo los relatos más significativos de las beneficiarias de Prospera, puedo darme cuenta y tener la sensación que fue desde el principio de las reuniones con las beneficiarias que mi corazón y mi mente estaban preparados para llevar a cabo las actividades pedagógicas con grandes inquietudes y aspiraciones. Y que las beneficiarias del programa, mantuvieron el valor de la *unión*, pues fue ese mismo valor lo que hizo que mostraran identidad y compromisos con respecto a su participación en las actividades realizadas, dejando en mí grandes enseñanzas y aprendizajes personales.

4.2 Reflexiones: Resignificación de mi experiencia

Resignificar mi experiencias me permite mirar con otros ojos la práctica profesional que llevé a cabo y con ello darle mayor significado, pues me brinda posibilidades enriquecedoras en prácticas futuras. Ya que resignificar la experiencia vivida es esencial para transformar mi realidad presente.

La hermenéutica educativa, empieza de la observación de los problemas de la educación, para analizar una problemática social compleja que necesita ser transformada. Las malas condiciones de vida de la población en situación de pobreza, marcadas por la falta de acceso a todos los recursos sociales plantean necesidades enfocadas en una planificación de la educación que pretenda mejorar radicalmente las condiciones en los sectores vulnerables. Y, si bien es cierto, la educación contribuye, pero no es suficiente en la cuestión social, esta situación de pobreza requiere atención, especialmente atendiendo al género femenino, desde una perspectiva pedagógica.

Escenario complicado en el municipio de Chalco en donde las condiciones en cuanto a exclusión, deserción, y violencia crecen con el paso del tiempo, en proporción con el rezago de la población en el ámbito económico. Además, de la necesidad de alfabetización, puesto que atender el analfabetismo es un desafío para superar vínculos de dependencia, desigualdad social y avanzar significativamente hacia un empoderamiento femenino en dicho municipio.

Los componentes del programa Prospera y la operatividad del mismo, tuvieron alcances y limitaciones para la población beneficiaria, particularmente, en la Colonia Unión de Guadalupe. Se requiere revalorar la educación como promotora del desarrollo, y vincularla estrechamente con la planificación nacional de desarrollo y de las necesidades básicas de la población que va a beneficiarse. Sin embargo, se requiere un cambio y participación social.

La tarea pedagógica consiste en promover situaciones en las que podamos aprender a ser respetuosos y tolerantes de manera activa, en el sentido que hace posible reconocer al otro con igualdad de condiciones respecto de nosotros, es decir,

con la misma dignidad (Acevedo, 2003). Por lo cual, caben, múltiples preguntas en lo que pudo ser la recuperación de la experiencia para elaborar la tesina y que quedaron en el tintero por las múltiples vertientes que eran dignas de recuperarse como por ejemplo: ¿Por qué no solamente enfocarse en los elementos del componente educativo del programa en relación con los hijos de las beneficiarias para evitar la deserción escolar? o ¿De qué manera la práctica pedagógica trasciende en la operatividad de los programas sociales? ¿De qué manera un programa social promueve o limita la concientización de los beneficiarios? ¿Cómo trascender las percepciones de una conciencia crítica y liberadora? A lo que respondo que considero que debe existir una mirada crítica y analítica de los problemas sociales, la Pedagogía, permite hacer esa reconstrucción del sujeto hacia un proceso de liberación y eso puede lograrse mirando a la titular beneficiaria en todos sus aspectos de la realidad social, con sus percepciones y transformaciones en relación al programa social desde el punto vivencial y no únicamente desde las transferencias monetarias.

Estoy convencida de que gran parte de los problemas que aquejan a la sociedad, tales como pobreza, injusticia, desigualdad, violencia, entre otros, pueden resolverse a través de la educación y la pedagogía. Sin restar importancia a otras propuestas que, de hecho, están relacionadas con la educación y a través de áreas como la salud, la economía y la familia.

La educación proporciona información necesaria para dar calidad personal a fin de influir en todas las esferas, humanizando el mundo. Y la humanización de la diversidad, es algo más que una denominación que aspira a sintetizar contenidos, objetivos y metas de un proyecto pedagógico-social, constituye una afirmación con una profunda connotación ética, lo cual resulta un elemento positivo digno de ser puesto en relieve.

Las reflexiones de la experiencia profesional aluden a una práctica pedagógica en la educación popular, con las beneficiarias de Prospera, buscando transformar la realidad en algún sentido. Mediante un proceso permanente en el que se construyen conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social.

Nació por el interés de participar y aprender de la práctica en escenarios no formales, pero que permitieran construir conocimientos significativos. Siendo así que, a partir de la recuperación de la experiencia y reflexión crítica de la misma, o de algunos de sus elementos más relevantes, es de gran significancia poder compartirlos.

Me gustaría entonces comenzar el análisis de la experiencia profesional, por la reflexión en torno a la dimensión educativa y humana en la práctica pedagógica de la operatividad del programa Prospera. El orden en el que hablaré de estos es solamente el orden en que voy realizando en la mente esa práctica reflexiva.

4.2.1 Trascendencia a nivel personal

Considero que a nivel personal y de acuerdo con Freire (2001), como educador, pero también como quien se entrega al ejercicio crítico y permanente de pensar en la propia práctica para teorizarla, esto es lo que vengo haciendo a lo largo de mi experiencia profesional; esto es lo que voy aprendiendo a hacer y, cuanto más aprendo, más me gusta entenderme como promotora de tareas.

Hay diferentes temas que significan mucho para mí como Pedagoga, y que me hacen mirar con ojos de asombro lo que está sucediendo con nosotras como mujeres y como sociedad. Ese, es el sentir, que nadie ve, pero que quizás es compartido por muchas mujeres que se conocen, que son familia o que solamente miran. Me refiero a las situaciones que se viven en las diferentes familias que componen el núcleo social, y que son un reflejo de lo que viven sus hijos y que pocas veces se toma en cuenta en las aulas y pude percibirlo con grupos vulnerables a través de un programa social.

Si mediante la resignificación de la experiencia se recuperan experiencias de todo tipo que mejoran la situación de igualdad de las mujeres, la recopilación y análisis de dicha práctica se orienta a avanzar en la autonomía de las mujeres. Diseñar herramientas para atender el contenido y el proceso del programa Prospera junto con las beneficiarias ha sido sin duda un gran desafío. La insistencia en la idea

de proceso, de cambio, fue un gran impulso, pues originó transformaciones a nivel personal y en conjunto con las beneficiarias.

Lo mencionado anteriormente, me ayuda a explicar mi situación intelectual presente, en la que estoy atenta a los cambios sociales y, a cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes niveles y entornos.

Considero que, actualmente pudiera diseñar una nueva forma de realizar la práctica educativa con el objetivo de recuperar las historias que hacen más significativa la labor educativa, por ejemplo, dar más énfasis a aquellos momentos especiales que crearon un compromiso afectivo con las beneficiarias del programa y en los que se experimentó la posibilidad de la acción educativa para transformar una situación inicial.

4.2.2 Trascendencia a nivel profesional

Si la educación social es la apuesta principal de la Pedagogía Social, como lo es de nuestros quehaceres cotidianos; en tanto profesionistas universitarios, en tanto pedagogos interesados en el devenir de lo humano; entonces, de acuerdo a Núñez (2002):

La formación inicial de los pedagogos constituye una de nuestras principales ocupaciones y preocupaciones a partir de la cual interrogamos el mundo, buscando respuestas que, aunque sepamos provisionales, nos permiten seguir sosteniendo la función de la enseñanza. Se trata de relanzar las búsquedas y, sobre todo de no dimitir (p. 16).

Por ello, es en el ámbito profesional que adquiere sentido la práctica pedagógica en lo comunitario. En ese sentido, y en el intento de crear conciencia en la mujer beneficiaria del programa Prospera, implica que, ella es quien puede y debe educar a través de todas sus actividades, actitudes, decisiones y conductas; porque

la educación es una necesidad de cada ser humano, y a su vez, es el motor de cambio.

La reflexión pedagógica sobre la atención de las beneficiarias del programa implica mirar a la política social y a las políticas educativas para atender las necesidades de las sociedades en constante evolución. Atendiendo elementos como: ejercer la libertad educativa, el aprender a resolver problemas de violencia, dejando de ser pasivo y buscando posibilidades de alfabetización, procurando renunciar al pasado y hacerse dueñas de su futuro.

Es necesario, también determinar ¿cuáles son las dimensiones de la vida cotidiana de las familias y las poblaciones que se han visto alteradas en el marco de las intervenciones del programa Prospera y en qué sentido se han dado estos cambios? ¿Cuáles son los ámbitos donde se han producido las mayores modificaciones: a nivel individual y familiar? ¿Cómo han sido esos cambios en lo organizativo y comunitario? ¿Cuáles son las estrategias de evaluación más adecuadas para visualizar los cambios producidos por el programa Prospera?

Dichos cuestionamientos, aluden a diferentes temáticas que van dando cuenta de los retos del momento histórico y de las apuestas que, al respecto, realiza la pedagogía social. Lo que me lleva a pensar en las acciones realizadas, pues el mundo educativo reclama nuevas finalidades, que asignen metas y motivaciones a la acción educativa.

Analizando que un proyecto es la búsqueda de una solución, frente a un problema que se pretende resolver, por lo que se trata de definir objetivos y metas, ordenar y articular actividades y precisar los recursos que se necesitan para satisfacer estas necesidades. Desde dicho reconocimiento, me permito entender qué cambios podría realizar en el ejercicio de la práctica pedagógica por considerar que se pudiese tener un mejor desempeño. Siendo así que por ejemplo, se pueden recuperar los siguientes:

- Diseñar de una mejor manera el material didáctico adecuado para las sesiones llevadas a cabo, lo que mejoraría las sesiones con las beneficiarias.

- Favorecer actividades sobre la realidad social de la comunidad, enmarcando otros proyectos educativos y sociales, para contribuir en otros ámbitos de la comunidad beneficiada y sus familias.
- Construir cimientos para nuevas alternativas de educación no formal tratando de llevar las acciones del programa a escenarios de la comunidad en general.
- Desarrollar estrategias de articulación entre los sectores que intervienen directamente con las familias (escuelas y unidades de salud).
- Contribuir a la disminución de deserción escolar en las familias mediante un mayor seguimiento de los alumnos en las instituciones educativas.
- El desarrollo y evaluación de las sesiones informativas de una manera individualizada para tener mejores parámetros de la percepción de las beneficiarias.

Parte del reconocimiento de la compleja realidad que provoca situaciones de exclusión que exceden, como podría ocurrir en otros contextos, aspectos económicos, involucrando también facetas culturales y familiares que siempre se manifiestan en forma particular. A partir de dicho reconocimiento pueden comprenderse estrategias familiares diversas y valoraciones distintas.

Considero que también, pude proponer una etapa de evaluación de programas sociales, la cual tendría importancia y atención, debido a la necesidad de producir y disponer de información sistemática y confiable. En el surgimiento de esta preocupación, considero que debe establecerse un análisis teórico, empírico y metodológico, principalmente en el área de la evaluación de los resultados inmediatos de las intervenciones sociales, con el objetivo de estimar aproximaciones de estas prácticas con relación a los objetivos y metas propuestos de los programas sociales.

Como pedagogas y pedagogas en una sociedad, vale la pena preguntarse ¿Qué ha pasado de la teoría en la formación profesional a la práctica en el área profesional? ¿Qué ha pasado con ese sueño del proceso educativo diferente y de un futuro mejor a través de la educación?, ¿Qué podemos hacer para transformar la educación en un proceso relevante y adecuado a nuestros tiempos en escenarios no

formales?, y sobre todo ¿Cómo podemos contribuir como pedagogos en la sociedad para un mejor bienestar común?

Reflexionar sobre la práctica pedagógica requiere dar cuenta que la formación depende, en un primer momento, de cada uno de nosotros. Las diferentes teorías nos encaminan a las prácticas que podemos realizar en los diferentes escenarios; por lo que necesariamente tendremos que hacer esa lectura del mundo para comprender los contextos en los que trabajaremos. Si retomamos las ideas de Freire y vemos al pasado nos damos cuenta que nos transformamos necesariamente en conjunto con los otros hacia un proceso de esperanza de mejores procesos educativos en diferentes ámbitos.

Las experiencias pedagógicas llevadas a cabo en los escenarios diferentes a las instituciones educativas, han aumentado. Más aun considerando que los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas se han visto obligadas a cambiar por las condiciones actuales que así lo requieren. Considero que son una oportunidad para que los pedagogos y pedagogas; así como la sociedad con la que se trabaja puedan trascender hacia una sociedad en constante evolución; con esperanzas de transformación hacia un bienestar común.

Conclusiones

“El papel del educador o educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su “lectura del mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones”

(Freire, 1993, p.139)

Reconstruir la experiencia pedagógica en Prospera, permitió mostrar una perspectiva en relación a la Pedagogía y los programas sociales, desde una lectura de mundo particular. Reconociendo por supuesto, que pueden presentarse otras formas de abordar la temática y enriquecer la experiencia.

Fueron muchas las mujeres beneficiarias de Prospera de la Colonia Unión de Guadalupe con las que tuve la oportunidad de trabajar. El identificar, analizar y proponer líneas de acción para realizar las actividades con las beneficiarias del programa, implicó mirar más allá de las transferencias monetarias que otorgaba el programa social del que formaban parte. Implicó la lectura del mundo, la participación, la comunicación, el diálogo y la reflexión con las beneficiarias. Construimos juntas un escenario de programas sociales y pedagogía, vinculados para dar vida a una construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje que transforma y que libera de diferentes maneras y, en la que estuvo presente esa transformación de mentalidad de que las cosas pueden cambiar para bien.

En esa construcción, me sentí acompañada y motivada principalmente de pensamientos de esperanza como los de Freire, que guiaron mi práctica. Y que por supuesto, también transformaron mi persona. “Un pensamiento se hacía presente en mí: no puedo aceptar en silencio y con buen comportamiento que millones de pobres se consideren una pura fatalidad. Ninguna realidad social, histórica, económica es así porque esté escrito que así sea” (Freire, 2001.p. 128). En ese sentido, hubo beneficiarias que por el hecho de pertenecer al programa social mantuvieron

identidad con el mismo y no permitieron el cambio, lo cual también es respetable. Mientras que otras beneficiarias, se permitieron ir construyendo el pensamiento de que los programas sociales son cambiantes y que a su vez ellas no podían permanecer estáticas ante lo que las rodea. Creo firmemente que al día de hoy están en mejores condiciones socioeconómicas y personales, junto a sus familias manteniendo la responsabilidad y autonomía para establecer acciones y tomar decisiones.

La resignificación de la práctica pedagógica me hizo voltear al contexto, de qué se hizo, cómo se hizo, con quienes y qué logros se obtuvieron para así dar significado a las acciones realizadas.

El aprendizaje que se construyó y los aportes generados a partir de la reflexión sobre la práctica en Prospera dieron cuenta de que a nivel personal y profesional existe un crecimiento y alienta a participar en la construcción de nuevos escenarios en los cuales la Pedagogía esté presente. Las experiencias vividas y compartidas con las beneficiarias del programa permitieron hacerlo y abren la posibilidad para investigar otros temas que se presentan en los contextos sociales y educativos y que merecen atención.

Queda abierta la posibilidad de dialogar sobre la participación de los pedagogos, no solamente en los programas sociales, como se ha hecho referencia en la sistematización de la experiencia, sino en otros contextos de participación no formal en los que se requiere actuar. Y así, atender a la pregunta que sigue vigente ¿Qué podemos hacer como pedagogos para contribuir al bienestar común? ¿Cómo podemos intervenir para atender problemáticas educativas que implican necesariamente mirar a los contextos sociales?

El mirar hacia los aspectos generales de los programas sociales enfocados en atención de la pobreza y la participación de las mujeres al ser beneficiarias de dichos programas, permitió darnos cuenta que todavía hay un largo camino por recorrer especialmente en cuanto a la superación de la pobreza. No basta con reconocer que el sistema actual no incluye a todos. A causa de este reconocimiento, es necesario

luchar por cambiar. Lo que necesitamos es el desafío a la capacidad creadora y a la curiosidad que nos caracteriza como seres humanos.

Si bien es cierto el atender las demandas de la sociedad exige para los gobiernos un reto que les permite demostrar ante los ciudadanos su capacidad para brindar respuestas a las problemáticas que se presentan, en materia de desarrollo social no sólo basta con emitir acciones inmediatas que logren postergar la situación de pobreza en la que viven miles de personas, sino que se debe incentivar el desarrollo de las capacidades humanas mediante medidas que promuevan la equidad y justicia para los grupos vulnerables.

Lo anterior, a pesar de que se podría argumentar que sin los programas y los recursos destinados a la superación de la pobreza, las desigualdades y los efectos sociales de las crisis hubieran sido mucho más devastadores. Se reconoce que, el tema de la pobreza permanece vigente y abre la posibilidad de investigaciones desde diferentes enfoques para generar propuestas. En ese sentido, los programas sociales también son motivo de estudio y reflexión desde diferentes perspectivas.

Siendo así que, se abre otra oportunidad de investigación referente a la evaluación de los programas sociales, tanto del programa Prospera, como de los programas sociales que actualmente se implementan, de los que se esperaría que puedan cumplir con sus objetivos para mejorar el bienestar de la población, garantizar los derechos humanos y una mejor calidad de vida. Dicha evaluación de los programas sociales cumple con dos funciones principales. En primer lugar, como una herramienta que permite conocer el desempeño de los programas en relación con los objetivos establecidos en las reglas de operación. En segundo lugar, como un instrumento de mejora que permita obtener información para tomar decisiones con respecto a las adecuaciones en el diseño y operación de los programas para, así, establecer su trascendencia en su implementación.

Por lo anterior, considero importante promover la participación de los pedagogos en la implementación de las políticas públicas, especialmente cuando de educación se trata, Sin duda, nuestra participación y aportaciones en la creación de dichas políticas, en su operatividad y en su evaluación sería de vital importancia.

Sin duda, el análisis de las prácticas pedagógicas desde enfoques distintos, brinda desarrollo personal y profesional incidiendo en los sujetos con los que interactuamos. Se entreteje una red de amor, porque la educación es un acto de amor y los elementos retomados de la Pedagogía de Paulo Freire y la Pedagogía Social sustentan ese trabajo en comunidad, en el que la planeación, programación y evaluación están presentes para orientar las actividades que se realizan.

La satisfacción de la experiencia pedagógica realizada me hará recordar que siempre hay nuevos senderos que recorrer y lo más importante que en cualquier lugar en el que lleve a cabo la práctica y el ejercicio pedagógico prevalecerá por convicción propia y arraigado en mí el lema: “educar para transformar” y nuevamente surgirán inquietudes que me harán pensar y preguntarme por mi participación en el mundo y el ámbito pedagógico.

Finalmente, dado el momento actual de transformación de nuestra sociedad, no podemos desde las instancias formativas universitarias, ni desde nuestras prácticas educativas y profesionales permanecer ni ajenos, ni distraídos porque como bien dice Freire “educar es un acto de amor”, y tanto nosotros los Pedagogos como todos los involucrados con la educación y con lo que ésta conlleva debemos aceptar y adoptar como distintivo en nuestras labores educativas y profesionales dicho acto.

Bibliografía

- Acevedo, M. (2003) “El aprendizaje ciudadano: desafío ineludible en la consolidación del sistema democrático”. En: Aquin, N.. (Comp.). Ensayos sobre Ciudadanía, En torno a la ciudadanía (pp.157-165). Buenos Aires: Espacio
- Ayerbe, P. (2000). La figura del educador social y otros profesionales de la educación. En: P. Amorós; P. Ayerbe (eds). Intervención educativa en inadaptación social (Pág. 55-81). Madrid. Síntesis.
- Campos, E., y Vélez, F. (1994). “La pobreza rural en México”, en F. Vélez, y E. Campos (eds.), La pobreza en México causas y políticas para combatirla (pp. 179-204). México: Fondo de Cultura Económica.
- CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES (1998). Programa de Estudios Género, mujer y desarrollo. Facultad de Ciencias Humanas. Colombia.
- CONSEJO CONSULTIVO DEL PROGRAMA NACIONAL DE SOLIDARIDAD (1994). El Programa Nacional de Solidaridad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cordera, R. y Lomelí L. (2003). La cuestión social: superación de la pobreza y política social a 7 años de Copenhague. INDESOL-UNAM-IETD, México, 2003, 267 págs.
- -----(2005) "La política social moderna: evolución y perspectivas: resumen ejecutivo y consideraciones finales" en Cuadernos de Desarrollo Humano. Número 26, México, SEDESOL.
- Darcy, V. (2012). La política social y programas para combatir la pobreza en México, ¿Oportunidades para quiénes?, Estudio crítico del desarrollo, Núm 2. Vol II, México.
- De Natale, M.. (2003). La edad adulta. Barcelona, Narcea.
- Elboj, C. (2002). Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona, Editorial GRAO.

- Erikson, E. (2000). El ciclo vital completado, Barcelona, Paidós.
- Fainsod, P. (2006). Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Argentina. Miño y Dávila Editores.
- Feroso, P. (1994). Pedagogía Social. Fundamentación científica. Ed. Herder. Barcelona.
- Freire, P. (1993) Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI.
- ----- (1996). Cartas a Cristina. México. Siglo XXI editores
- ----- (2001). Pedagogía de la Indignación. 1ra edición. Madrid. Ediciones Morata.
- ----- (2004). Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Madrid. Siglo XXI.
- ----- (2005). Pedagogía del oprimido. 2da edición. México. Siglo XXI
- García, E. (1996). Hacia un nuevo enfoque en el campo del embarazo adolescente. México. Mimeo
- García, J. (1992). Público y privado en la acción social, Ed. Popular, Madrid.
- ----- (1998). La educación ante el próximo milenio, Sal Terrae, Santander.
- ----- (2001). Escuela solidaria: espacio popular. Cuadernos de educación para la acción social. Madrid. Editorial CCS
- (Giordano, S. y Nogues, S. (2007). Educación, Resiliencia y Diversidad. Argentina. Editorial Buenos Aires.
- Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias una propuesta teórica y práctica. Centro de Estudios y Publicaciones. ALFORJA. (Pp.78-125).
- Molina, M. y Ruiz, A.I. (2005). Recuperando la perspectiva crítica-histórica congruente con los fundamentos curriculares. Universidad de Costa Rica. En Ruiz, Ana (Coord.) (2005. Buenos Aires. Espacio editorial.

- Montenegro, M. (2001): Conocimientos, agentes y articulaciones: Una mirada situada a la intervención social. Barcelona. Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis doctoral.
- Moreno, R. (2007). La práctica educativa desde la Pedagogía Social. México. Primero editores.
- Nuñez, V. (2002). La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social. Barcelona. Gedisa editorial.
- Ochman, M. (2016). Políticas sociales y empoderamiento de las mujeres. Una promesa incumplida. Estudios Políticos, 48, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 32- 51.
- Paz, M., Ramírez, E., Aguilar, A. y Franco, G. (2012). Política Social en México. Logros recientes y retos pendientes, México, Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Desarrollo Social.
- Pérez, G. (2002) Origen y evolución de la Pedagogía Social: Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 9, diciembre, pp. 193-231 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España
- Planella, J. y Vilar, M. (2006). La pedagogía social en la sociedad de la información. España. Editorial UOC.
- Pradelli, A. (2000). El sentido de la lectura. Argentina. Paidós (Pp. 20-25)
- PROSPERA (2016). Manual de Comités de Promoción Comunitaria y Vocales Unitarias. DGAO. (Pp 1-26).
- Riera, J. (1998). Concepto, Formación y Profesionalización de: El Educador Social, el Trabajador Social y el Pedagogo Social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional. Valencia. AU Llibres.
- Rogoff, B. (1993). Aprendizaje del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Ed. Paidós.
- Rojas, C. (1992). Programa Nacional Solidaridad: Hechos e ideas entorno a un esfuerzo. México, Comercio Exterior, Vol. 42, núm. 5. (Pp 440-448).

- Saenz, J. y Molina, J. (2006). *Pedagogía Social: Pensar la educación social como profesión*. Alianza Editorial.
- Serrano, R. (2005). *Modelo de desarrollo humano comunitario: sistematización de 20 años de trabajo comunitario*, México, D.F.
- Terrero, M. y Noceti, B. (1997): *¿Por qué lo privado no se hace público?. Investigación participativa con mujeres de sectores populares urbanos y rurales desde un enfoque de género*. Buenos Aires: Espacio.
- Vélez, F. (1994). *La pobreza en México: Causas y políticas para combatirla*. México. Fondo de Cultura Económica

Referencias electrónicas

- AUDITORÍA SUPERIOR DE LA FEDERACIÓN (ASF). (2016), *Evaluación de la política pública de Prospera Programa de Inclusión Social*, ASF/Cámara de Diputados, México. Recuperado de: en: http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/IR2015i/Documentos/Auditorias/2015_1575_a.pdf [fecha de Consulta 21 de Abril de 2021].
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2015). *Evolución de la Pobreza por ingresos 1990-2010*. Recuperado de: <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Evolucion-de-lasdimensiones-de-la-pobreza-1990-2010-.aspx> [fecha de Consulta 19 de enero de 2019].
- CONEVAL, (2014). *La medición multidimensional de la pobreza en México*. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Informes/Coordinacion/Publicaciones%20oficiales/FO LLETO MEDICION MULTIDIMENSIONAL.pdf> [fecha de Consulta 11 de enero de 2019].

- DOF, (2013). Reglas de Operación del Programa Oportunidades. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5289882&fecha=28/02/2013#gs.c.tab=0 [fecha de Consulta 14 de enero de 2019].
- DOF, (2016). Reglas de Operación Prospera, Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/177672/Reglas_de_Operaci_n_2_017.pdf. [fecha de Consulta 24 de marzo de 2021].
- DOF, (2017). Reglas de Operación Prospera, Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/285177/ROP_PROSPERA_2018_dof.pdf [fecha de Consulta 1 de febrero de 2020].
- Gobierno de Chalco, (2019-2021). Cifras de la pobreza. Recuperado de: <https://gobiernodechalco.gob.mx/images/pdm/pdm2019-2021.pdf> [fecha de Consulta 14 de septiembre de 2021].
- Gobierno de la República (2015) Plan Nacional de Desarrollo (2013- 2018). Recuperado de: <http://pnd.gob.mx> [fecha de Consulta 12 de Abril de 2022].
- Herrera F. (2009). Apuntes sobre las instituciones y los programas de desarrollo rural en México. *Del Estado benefactor al Estado neoliberal. Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional* [en línea]. 17(33), 8-39 [fecha de Consulta 21 de Abril de 2022]. ISSN: Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41711583001>
- INAFED, (2019). Recuperado de: <http://siglo.inafed.gob.mx/enciclopedia/EMM15mexico/municipios/15025a.html> [fecha de Consulta 16 de enero de 2021].
- INFORME ANUAL SOBRE LA SITUACIÓN DE POBREZA Y REZAGO SOCIAL, (2018). Recuperado de: https://www.extranet.sedesol.gob.mx/pnt/Informe/informe_municipal_15025.pdf [fecha de Consulta 28 de marzo de 2022].
- Pérez, G. (2002). Origen y evolución de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (9),193-23. Disponible en:

- <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135018332011> [fecha de consulta 29 de junio de 2022].
- Pueblos america. Recuperado de: <http://mexico.pueblosamerica.com/ii/union-de-guadalupe> [fecha de Consulta 11 de mayo de 2022].
 - Magaña, C. (2014). La ciudadanía de las mujeres mexicanas en los programas sociales: entre el familiarismo y el ejercicio de sus derechos. Vol 2, No. 3 Entre ciencias. Recuperado de: <http://revistas.unam.mx/index.php/entreciencias/article/view/62051/54611> [Consultado 30 de mayo de 2022].
 - Martínez, V. y Benavides, G. (2018). De Pronasol a la Cruzada. ¿Qué hay de nuevo sobre coordinación?. *Espiral (Guadalajara.)* [online]. 2018, vol.25, n.71, pp.73-111. ISSN 1665-0565. Disponible en <http://www.scielo.org.mx/pdf/espiral/v25n71/1665-0565-espiral-25-71-73.pdf> [fecha de Consulta 15 de Abril de 2022].
 - PROGRESA, (1998). Programa de Educación, Salud y Alimentación. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/79893/1998--.pdf> (Consultado el 22 de abril de 2020). [fecha de Consulta 19 de marzo de 2022].
 - Solórzano, M. & De Armas R. (2019). La educación social y la pedagogía social en la educación de adultos: su contribución al desarrollo social. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S230801322019000300014&lng=es&tlng=es. [fecha de Consulta 04 de julio de 2022].
 - UPN (2019). Pedagogía-Campo Laboral en: <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/18-estudiar-en-la-upn/93-pedagogia> [fecha de Consulta 12 de mayo de 2029].

Anexos

Datos generales del material que la Coordinación Nacional de Prospera, proporcionaba a los Responsables de Atención por bimestre, en lo que denominaban Carta descriptiva.

- Bimestre: Enero-febrero 2016



The cover features the title 'CARTA DESCRIPTIVA SESIONES DE ORIENTACIÓN' in large, bold, serif font, centered on a light beige background. Below the title, it says 'MAPO Enero-febrero 2016' in a smaller, bold, sans-serif font. The background of the cover is a dark purple with a subtle grid pattern.



MÉXICO
GOBIERNO DE LA REPÚBLICA



PROSPERA
PROGRAMA
DE INCLUSIÓN SOCIAL

I. Datos generales de la sesión

Bimestre:	enero - febrero 2016
Tema	Alimentación en los hogares de PROSPERA Programa de Inclusión Social
Objetivo	Reconocer que los apoyos y beneficios que proporciona PROSPERA forman parte de los recursos con los que cuenta la familia para asegurar una alimentación nutritiva, sana y variada.

Aprendizajes esperados

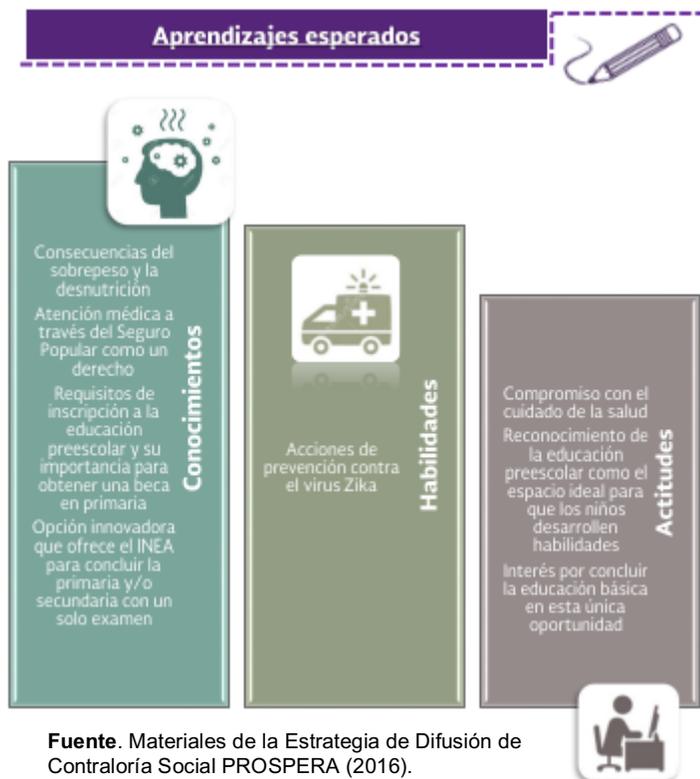
Conocimientos: Características de una alimentación sana
Habilidades: Organizar el gasto familiar y elaborar un presupuesto
Actitudes: Pertenencia al Programa y reconocimiento al impacto que genera en el mejoramiento de la alimentación de la familia y en su ingreso

Fuente. Materiales de la Estrategia de Difusión de Contraloría Social PROSPERA (2016).

Bimestre: Marzo- abril

Datos generales de la sesión	
Bimestre:	Marzo-abril 2016
Tema I	Desnutrición y sobrepeso*
Objetivo	Prevenir y controlar la desnutrición y el sobrepeso a través de una alimentación sana, variada y suficiente. .
Tema II	Seguro Popular
Objetivo	Promover entre las titulares beneficiarias el ejercicio del derecho al Seguro Popular y acelerar su afiliación definitiva
Tema III	ZIKA
Objetivo	Prevenir la infección por Virus Zika entre los beneficiarios que radican en zonas vulnerables.
Tema IV	La importancia de la educación preescolar
Objetivo	Sensibilizar a las titulares beneficiarias sobre el valor de la educación preescolar en el desarrollo integral de los niños así como asegurar su inscripción y asistencia a clases
Tema V	Certificación de aprendizajes adquiridos
Objetivo	Motivar a los beneficiarios de PROSPERA que aún no han concluido la educación básica para que a través del reconocimiento de aprendizajes adquiridos puedan obtener su certificado con la aplicación de un solo examen.

Fuente. Materiales de la Estrategia de Difusión de Contraloría Social PROSPERA (2016).



Fuente. Materiales de la Estrategia de Difusión de Contraloría Social PROSPERA (2016).

Bimestre Mayo-junio

Datos generales de la sesión	
Bimestre:	Mayo-junio 2016
Tema 1. Derechos de las familias beneficiarias	• Actividad 1. Conozco mis derechos
Tema 2. Educación Preescolar	• Actividad 2. Y si fuera yo
Tema 3. Certificación de Aprendizajes Adquiridos	• Actividad 3. Información INEA
Tema 4. Beca de Manutención: Inicia tu Carrera SEP-PROSPERA (Sólo para CHIAPAS, GUERRERO Y NAYARIT)	• Actividad 4. Convocatoria CNBES - PROSPERA
Tema 5. Alimentación	• Actividad 5. Compras inteligentes
Tema 6. Seguro Popular	• Actividad 6. Afiliación al Seguro Popular como un derecho
Tema 7. Seguridad Social para estudiantes de Educación Media Superior y Superior	• Actividad 7. Aviso
Tema 8. Paquete Bansefi +	• Actividad 8. Aviso
Tema 9. Recuperación de datos de titulares beneficiarias	• Actividad 9. Recepción de formatos

Fuente. Materiales de la Estrategia de Difusión de Contraloría Social PROSPERA (2016).

Bimestre Julio-agosto

Datos generales de la sesión

Bimestre:	julio – agosto 2016
Tema 1. Embarazo en adolescentes	
Tema 2. Certificación de Aprendizajes Adquiridos	
Tema 3. Piloto cambio de receptor de beca	
Tema 4. Inscripción de becarios	
Terma 5. Entrega y recuperación de constancias de inscripción y EMS1	
Tema 6. Beca de Manutención: Inicia tu carrera SEP - PROSPERA	
Tema 7. El derecho a la educación	
Tema 8. Cuídate y disfruta	
Terma 9. Cocinar con leña o carbón	
Tema 10. Seguro Popular	
Tema 11. Acceso a la seguridad social	
Tema 12. Número de seguridad social para estudiantes de Educación Media Superior y Educación Superior	
Tema 13. Cartilla Social	
Tema 14. Recertificación	

Fuente. Materiales de la Estrategia de Difusión de Contraloría Social PROSPERA (2016).

Bimestre Septiembre-Octubre



Fuente. Materiales de la Estrategia de Difusión de Contraloría Social PROSPERA (2016).

Índice	
Actividad	Página
1. Reconozcamos la violencia	4
2. Hablar es prevenir	7
3. Bimestre de la denuncia	8
4. Pre – registro al Seguro de Vida para Jefas de Familia.....	11
5. Inscripción de becarios.....	12
6. Recuperación de becarios.....	13
7. Beca de Manutención Inicia tu carrera SEP – PROSPERA.....	13
8. Recertificación.....	14

APRENDIZAJES ESPERADOS

Tema 1. Violencia contra las mujeres.

- **Conocimientos:** Concepto de violencia y tipos de violencia.
- **Habilidades:** Reconocer las situaciones de violencia para pedir apoyo a las instituciones correspondientes.
- **Actitudes:** Propiciar la igualdad entre hombres y mujeres para construir una vida libre de violencia.

Tema 2. Embarazo en adolescentes

- **Conocimientos:** Consecuencias del embarazo en adolescentes.
- **Habilidades:** Identificar las consecuencias del embarazo en adolescentes.
- **Actitudes:** Saber que es importante hablar con los hijos adolescentes acerca de las consecuencias del embarazo precoz para prevenirlo.

Tema 3. Bimestre de la denuncia

- **Conocimientos:** Pretensión de la Estrategia Integral de errores de inclusión, familias que no deben recibir los apoyos y procedimiento para presentar las inconformidades.
- **Habilidades:** Identificar a las familias que ya no necesitan los apoyos para presentar la inconformidad.
- **Actitudes:** Valorar la importancia de que reciban los apoyos de PROSPERA solo las familias que vivan en situación de pobreza.

Tema 4. Seguro de Vida para Jefas de Familia

- **Conocimientos:** Requisitos para el pre – registro y el registro. Situaciones en las que aplica el cobro del Seguro.
- **Habilidades:** Comunicar a los hijos lo que deben hacer para realizar el registro en caso del fallecimiento de la jefa de familia.
- **Actitudes:** Reconocer la importancia de contar con el Seguro de Vida para Jefas de Familia.

Fuente. Materiales de la Estrategia de Difusión de Contraloría Social PROSPERA (2016).

Bimestre noviembre-diciembre

ÍNDICE	
Tema	Página
1. Todas de naranja contra la violencia	4
2. Hablando con mis hijos de sexualidad	7
3. Aviso: Centenario de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	8
4. Aviso: Becas PROSPERA	9
5. Aviso: Convocatoria de la beca Inicia tu carrera SEP – PROSPERA	10
6. Aviso: Recertificación	11

2



CARTA DESCRIPTIVA MAPO

NOVIEMBRE – DICIEMBRE
2016

Fuente. Materiales de la Estrategia de Difusión de Contraloría Social PROSPERA (2016).