

20



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

CAMPUS ARAGÓN

“LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO EJE ARTICULADOR EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DE UNA PROPUESTA DE ALFABETIZACIÓN PARA MUJERES”  
IMPLICACIONES TEÓRICO – PEDAGÓGICAS”

206060

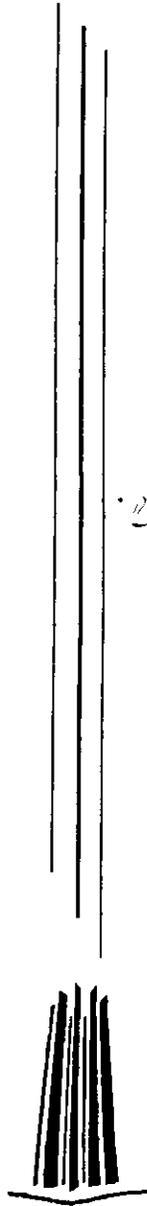
T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA  
P R E S E N T A :  
JASSO MENESES ISABEL

ASESOR DE TESIS:  
LIC. ROSA LUCÍA MATA ORTÍZ

MÉXICO

2001.





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

*Para Martín y Ricardo*

## *Agradecimientos*

*A "Mujeres para el Diálogo", especialmente a María del Carmen Montes y Ángeles González, por su interés, disposición y apertura para compartir sus experiencias educativas.*

*A Gloria Gutiérrez Meneses, mujer, madre, por su presencia y apoyo cotidiano para desarrollar y concluir este trabajo.*

*A Esperanza Reyes, Azalia Calleja, Xóchitl Romero, Maruca Hernández y María Teresa Munguía, por compartir materiales, experiencias, vivencias, y utopías, que enriquecieron este trabajo y trastocaron la existencia personal y colectiva.*

*A Martín Hernández, por sus comentarios y por el constante impulso y apoyo para concluir este proyecto*

*A la profesora Lucía Mata por la asesoría y comentarios que permitieron ordenar, fundamentar y enriquecer esta investigación.*

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.</b>	<b>1</b>
<b>CAPITULO I. El Género. Elementos para el debate.</b>	<b>1</b>
I.1. Ser hombre o mujer ¿producto de la naturaleza o la cultura?	5
I.2. La categoría de género. Importante herramienta conceptual para analizar las significaciones culturales de la diferencia sexual.	11
I.3. Elementos que articula la categoría de Género.	16
I.4. Usos, dificultades y posibilidades de la categoría de Género.	30
<b>CAPITULO II. Género y educación: El caso de la alfabetización.</b>	<b>40</b>
II. 1. El analfabetismo tiene rostro de mujer.	47
II. 2. Instituciones que implementan programas de alfabetización para adultos en México.	52
II.2.1. Prácticas Gubernamentales en la alfabetización de adultos.	57
II.2.2. Prácticas de las Organizaciones No Gubernamentales en la alfabetización de adultos en México.	70
II. 3. La alfabetización de adultos en debate.	81
II.3.1. La alfabetización: de lo instrumental a lo comunicacional.	84
II.3.2. Alfabetización con Perspectiva de Género.	90

<b>CAPITULO III.</b>	<b>La Perspectiva de Género como eje de la acción Educativa: sistematización de una experiencia.</b>	<b>97</b>
III. 1.	Una experiencia de Alfabetización con Perspectiva de Género: "Mujeres para el Diálogo Asociación Civil".	101
III. 2.	La Misión Institucional de Mujeres para el Diálogo: Soporte de la propuesta Curricular para la alfabetización.	109
III. 3.	Programa de Alfabetización para Mujeres Campesinas Desde la Perspectiva de Género. La experiencia de "Mujeres para el Diálogo" Asociación Civil.	127
III.3.1.	LOLA, Alfabetización para Mujeres Campesinas. Fundamentos teórico – pedagógicos.	129
III.3.2.	El Empoderamiento de las mujeres. Objetivo de la alfabetización desde la Perspectiva de Género.	141
<b>CAPITULO IV.</b>	<b>Pedagogía de Género ¿ realidad virtual?</b>	<b>152</b>
<b>Bibliografía.</b>		<b>168</b>
<b>Anexos.</b>		<b>179</b>
<b>Apéndice.</b>		

## **INTRODUCCIÓN**

El origen e inspiración de este trabajo de investigación fue mi experiencia como coordinadora de un programa de alfabetización con Perspectiva de Género, para mujeres refugiadas guatemaltecas en Chiapas, en una Organización No Gubernamental.

En esta experiencia surgieron importantes cuestionamientos que tocaron la vida personal de todas las participantes, dado el papel reflexivo de los contenidos en torno a su condición y situación de Género. La participación en el programa propició y motivó el surgimiento de nuevos protagonismos de las mujeres en las comunidades, que obviamente tuvieron que enfrentarse a la crítica e incluso la amenaza dentro de la familia y la comunidad.

También fue necesario explorar rutas no consideradas en el modelo educativo, por ejemplo, la necesidad de acompañar y orientar constantemente las formas de relación y trabajo que establecen las mujeres, y resolver problemas de liderazgo y comunicación. Incluso, en ocasiones fue necesario servir como grupo de apoyo frente a la tensión, la angustia y el miedo, que origina resquebrajar las bases de la propia identidad y la enorme tarea que implica revisar estas ruinas para rescatar lo posible, lo viable, e imprimirle un nuevo sentido a la existencia.

Por lo que respecta a la alfabetización pocas participantes aprendieron a leer y escribir, las razones pueden ubicarse sin lugar a dudas en los factores arriba señalados, pero también a las enormes dificultades económicas que las mantienen en el límite de la sobrevivencia.

La tesis se planteó como finalidades: la recuperación y comunicación de experiencias desarrolladas por mujeres de otras instituciones, que asumieran en sus propuestas educativas la Perspectiva de Género; y el abrir espacios para la reflexión teórica y conceptual de la práctica.

Estas tareas no siempre pueden realizarse en las instituciones debido a la excesiva carga de trabajo que implican el diseño, la implementación, la evaluación, e incluso la gestión de los proyectos. Y también por supuesto, a que con frecuencia en algunos equipos aún no se construye y legitima la importancia de la reflexión teórica.

A partir de estas finalidades, se estableció el acuerdo de colaboración con la institución "*Mujeres para el Diálogo*" Asociación Civil, ONG con veinte años de experiencia en programas educativos dirigidos a mujeres, con Perspectiva de Género.

Una preocupación inicial compartida con la mencionada ONG, se refiere a los bajos índices de alfabetización alcanzados en su programa de alfabetización para mujeres campesinas, desde la perspectiva de Género.

Es tal vez por esta razón que la primera intención de la investigación de tesis, fue recuperar las estrategias didácticas para la alfabetización emprendidas por la institución, motivación orientada por la ingenua suposición de que la causa del fracaso respondía a cuestiones de tipo técnico: métodos y materiales inadecuados.

Por fortuna, la Metodología utilizada en el Taller de Tesis para la construcción del objeto de investigación, implicó la construcción de la

problemática desde una perspectiva de totalidad<sup>1</sup>, lo que imprimió nuevas dimensiones al problema planteado.

De tal forma que los materiales educativos tuvieron que ser contextualizados en la lógica de construcción de un modelo educativo, cuyas finalidades, para el caso de la Perspectiva de Género, son la formación de las mujeres como sujetos políticos y sociales. Estrategias que además no pueden quedar aisladas de procesos sociales, económicos, culturales y políticos más amplios.

El problema así planteado, exigió entonces explicitar con claridad las implicaciones teórico – conceptuales del modelo educativo, y su relación directa con las finalidades y propuestas para alcanzarlas.

De esta manera se hizo necesaria la recuperación del Género como mediación teórica para dar cuenta de la realidad educativa de las mujeres, y como mediación pedagógica para la definición de estrategias y métodos educativos.

Dado que no existía en la institución un proyecto sistematizado que diera cuenta de tales mediaciones teóricas y pedagógicas, se decidió plantear a la Perspectiva de Género como eje articulador en la construcción curricular de una propuesta de alfabetización para mujeres Implicaciones Teórico – Pedagógicas, como objeto de investigación.

Dar cuenta de la construcción del modelo educativo desarrollado por la institución, es un requisito indispensable para la posterior evaluación de sus resultados. Esta investigación por tanto, aporta el marco conceptual y

---

<sup>1</sup> La realidad como totalidad hace referencia a lo que Hugo Zemelman llama Totalidad concreta, que en un nivel metodológico implica la idea de que los procesos en la realidad no se dan aislados, sino que entre ellos hay relaciones necesarias que hay que descubrir. (De la Garza, Enrique s/f: 33 ).

metodológico para la posterior evaluación de las prácticas educativas que de él se deriven.

La explicación del Modelo Educativo desarrollado por la institución implicó retomar al Género como categoría de análisis de la realidad educativa de las mujeres.

En el capítulo primero, " El Género. Elementos para el debate", se desarrollan los elementos básicos para comprender las propuestas educativas construidas desde la Perspectiva de Género.

Se diserta en primer lugar sobre el origen de los significados sexuales para desmarcar estos conceptos de su carácter natural e inmutable, y desarrollar las propuestas conceptuales surgidas en su seno desde diversas posturas teóricas y metodológicas, para finalmente presentar la diferencia entre la Perspectiva de Género y el trabajo entre mujeres.

En el segundo capítulo, " El Género y educación: El caso de la Alfabetización", se retoma el tema de interés: la Alfabetización, esta vez enfatizando las implicaciones educativas que suponen el hecho de ser mujer. Las cifras y datos estadísticos presentados en este capítulo, se obtuvieron del Censo de 1990 y el Programa de Modernización Educativo 1990- 1994.

Con el fin de contextualizar la propuesta educativa desarrollada por "*Mujeres para el Diálogo*", se presentan a los principales actores en el desarrollo de modelos educativos para la alfabetización: el Estado y las ONG.

En la presentación de estos actores el interés se enfoca hacia las características de los modelos educativos desarrollados por cada uno de ellos.

Finalmente se exponen dos temas centrales que urgen ser reflexionados dentro de las propuestas de Alfabetización para Adultos: el carácter instrumental o comunicacional de la Alfabetización, y la Alfabetización con Perspectiva de Género.

En el tercer capítulo, "La Perspectiva de Género como eje de la acción educativa: Sistematización de una experiencia", se desarrollan los fundamentos teórico conceptuales construidos para argumentar y orientar propuestas educativas desde la Perspectiva de Género, y como estos se expresan y concretan en contenidos, materiales y formas de enseñanza – aprendizaje específicas. Es aquí donde se presenta la sistematización de la experiencia de "*Mujeres para el Diálogo*".

El tomar esta experiencia como referencia para la investigación, permitió contribuir a la sistematización de experiencias educativas desde la Perspectiva de Género, a la vez que permitió reflexionar sobre los fundamentos teórico – pedagógicos de las estrategias y métodos construidos para alcanzar las finalidades educativas, en este caso para la alfabetización desde la Perspectiva de Género.

Con el fin de no cometer el error de presentar propuestas pedagógicas aisladas del contexto institucional, el cual sin duda es quien la fundamenta y le da sentido y significado, se decidió utilizar como Método para la Sistematización, y posterior organización de la propuesta educativa, el Enfoque del Marco Lógico<sup>2</sup>.

Gracias a que este enfoque permite explicitar e identificar la Misión, la cual representa los fines institucionales, y su articulación lógica con las

---

<sup>2</sup> En el entendido de que la institución representa en sí misma un proyecto social, se optó por el Enfoque del Marco Lógico (EML), como opción metodológica para reconstruir el proyecto social a investigar. El EML permite identificar los principales elementos del proyecto, articulándolos en un esquema sistémico en donde se enfatiza la relación lógica entre cada uno de estos elementos.

estrategias definidas por la institución para alcanzar sus objetivos, fue posible la posterior reconstrucción Curricular<sup>3</sup>, para concluir con algunas reflexiones en tórnos a los aportes y retos que enfrenta el proyecto de Alfabetización.

En el cuarto capítulo, "Pedagogía de Género ¿realidad virtual?", se retoma la experiencia desarrollada por "Mujeres para el Diálogo", para desarrollar los rasgos fundamentales que se considera deberían definir a la Pedagogía de Género.

Finalmente se consideró relevante incluir un apéndice, con las reflexiones derivadas de los comentarios aportados por algunos miembros del jurado, durante la revisión del contenido de la tesis, las cuales resultan importantes para enriquecer el análisis teórico que se desarrolló en el trabajo en torno al Género y la Pedagogía; además de que plantean cuestionamientos fundamentales sobre la búsqueda y construcción de Metodologías, que sirvan de mediación entre el análisis crítico de la realidad y la búsqueda de acciones sociales y políticas, y cuyo reto principal es la emancipación, en éste caso de las mujeres.

---

<sup>3</sup> El Currículum, entendido como "tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica", posibilita conocer la racionalidad que da sentido a las decisiones pedagógicas, así como las formas de problematizar y dar respuesta a determinados problemas educativos (Stenhouse, citado por Coll, César 1997:61).

## **CAPITULO I**

### **EL GÉNERO. ELEMENTOS PARA EL DEBATE**

## I.- EL GÉNERO. ELEMENTOS PARA EL DEBATE.

*No se nace mujer, llega uno a serlo.  
Ningún destino biológico, físico, económico  
define la figura que reviste en el seno de la  
sociedad la hembra humana, la civilización  
en conjunto es quien elabora ese producto  
intermedio entre el macho y el castrado,  
al que califica como femenino.*

*Simone de Beauvoir. El Segundo Sexo.*

A finales de la década de los sesenta, en las principales ciudades de Europa Occidental y Estados Unidos, se gesta un importante movimiento social conocido como feminismo, formado principalmente por mujeres de la clase media, quienes denuncian la subordinación social, cultural, económica y política a la que eran sometidas.<sup>1</sup>

Las demandas abanderadas por el movimiento feminista fueron ganando cada vez más seguidoras de distintos orígenes sociales en otros países, a la vez que voces conservadoras arremetían contra ellas, al sentir amenazado el orden social y los "pilares" de la sociedad: la familia, el matrimonio monogámico, el trabajo doméstico, y la heterosexualidad reproductiva.

---

<sup>1</sup>Estas movilizaciones y demandas de las mujeres surgen en varios países como desgajamiento de los movimientos sociales que las precedieron, por ejemplo en los Estados Unidos, de las luchas por los derechos civiles de la población negra y en contra la guerra de Vietnam, y en Francia del movimiento de mayo de 1968, por mencionar algunos. En todos estos movimientos sociales y políticos, la presencia femenina había sido numéricamente importante, y a pesar de ser luchas democráticas, no estuvieron exentas del trato tradicional y discriminatorio para ellas. (De Barbieri, Teresita, 1986: 4).

Pese a la enorme crítica, desprestigio y desvalorización de sus demandas, el movimiento feminista se convirtió en un importante parteaguas que alentó la discusión teórica y la práctica política, al exigir que se evidenciara y valorara la participación de las mujeres en la construcción de la historia política, social, cultural e ideológica - conceptual de su época.

Es en la década de los setenta con la Teoría de Género, en donde se sintetiza la importante *producción intelectual* de las feministas europeas, quienes se dieron a la tarea de investigar y conceptualizar la desigualdad y opresión de las mujeres. Pero es hasta comienzos de la década de los ochenta, diez años después de haber arrancado en Europa, que el Género es retomado como eje del análisis social por autoras latinoamericanas.

El Género como categoría teórica, ha generado desde su aparición, grandes expectativas en el movimiento intelectual feminista, al ser considerado como un valioso ordenador teórico que les permitiría tomar distancia del empleo acrítico e históricamente empobrecido de la categoría patriarcado, superando así el empiricismo en que había caído la investigación.<sup>2</sup>

Pese al entusiasmo con que esta categoría fue acogida en la investigación feminista, y que sus planteamientos han logrado incidir en la lectura de la realidad desde diversos espacios, por ejemplo el académico, la Teoría y la Investigación de Género, son todavía campos marginales e incluso desvalorizados y estigmatizados<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> De Barbieri, Teresita, sin fecha: 52.

<sup>3</sup> "...en la actualidad diversas instituciones universitarias ofrecen programas y seminarios relacionados con los estudios de la mujer; desafortunadamente, éstos no son reconocidos en las estructuras académico - administrativas ni en los currículos de las dependencias... el estudio de los aspectos educativos se ha dejado de lado; las investigaciones referidas a este tema son escasas; su difusión se realiza en foros locales o congresos específicos sobre el tema, a los cuales el público en general no tiene acceso..." (Delgado, Gabriela.1995: 254).

El Género como construcción teórica, se enfrenta actualmente a grandes problemas, por ejemplo: existe la tendencia de reducir esta categoría a una variable demográfica en donde la variable sexo es sustituida por género, o para aludir al trabajo que se realiza con mujeres, es tal el uso indiscriminado y generalizado del Género, que incluso se ha llegado al exceso de creer que existe la visión de Género con sólo hacer alusión de hombres y mujeres, por el sólo hecho de incluir a ellas y a ellos en el discurso, sea este político, administrativo o académico.

El Género ha sido despojado en este contexto, de todo su contenido ético y político, y de todas sus posibilidades teóricas. En tal sentido, es importante recuperar a la Teoría de Género como espacio de producción teórica, en constante búsqueda por ganar legitimidad científica<sup>4</sup>.

En la medida de que se avance en este proceso de clarificación del estado actual del conocimiento sobre el Género o Perspectiva de Género, será posible comprender su influencia en la educación, específicamente en las formas cómo se organiza en propuestas curriculares concretas.

En este capítulo se presentan los conceptos, que a juicio de la autora de esta investigación, representan los elementos centrales de la Perspectiva de Género.

En el apartado "Ser hombre o mujer ¿producto de la naturaleza o la cultura?", se diserta en torno a la discusión de la función de la cultura para moldear y

---

<sup>4</sup> Sin el ánimo de abordar la polémica sobre si existe o no la Teoría de género, es importante mencionar que es un tema que se debate actualmente entre las intelectuales feministas. Por ejemplo, Teresita de Barbieri considera que aún cuando se ha logrado una perspectiva de análisis social que ha permitido ordenar observaciones, plantear hipótesis, analizar informaciones muy dispersas y diversas, no se cuenta con un cuerpo teórico consistente ( De Barbieri: 1992), en cambio, Marcela Lagarde afirma la existencia de la Teoría de Género. " Se trata de una construcción teórica elaborada a partir de la crítica al pensamiento de Marx y Engels, Levi Strauss, Freud y Lacan." (Lagarde, Marcela 1996 : 84).

determinar los significados y valoraciones de un hecho biológico, nacer hombre o nacer mujer.

Posteriormente se desarrollan algunas de las posturas teóricas, a partir de las cuales las intelectuales feministas intentan analizar las significaciones culturales de la diferencia sexual, a fin de identificar los elementos que articula el Género, los cuales servirán de referencia para comprender las decisiones tomadas en el diseño curricular de la Alfabetización con Perspectiva de Género.

Finalmente se reflexiona sobre las dificultades y posibilidades del Género como categoría de análisis, con el fin de enmarcar el uso que de ella se hace en los siguientes capítulos.

## **1.1. SER HOMBRE O MUJER: ¿PRODUCTO DE LA NATURALEZA O LA CULTURA?**

Actualmente contamos con suficiente evidencia empírica y científica para afirmar que la formación anatómica y funcionamiento fisiológico del cuerpo humano, es un hecho biológico de tipo genético, hormonal y gonádico<sup>5</sup>, cuyo proceso deviene en la constitución de dos cuerpos humanos, que en general tienen grandes semejanzas, pero dado que cada uno de ellos tiene funciones específicas para la reproducción de su propia especie, los genitales se han convertido en el centro y principio para diferenciar al cuerpo humano en hombres y mujeres.

Es a partir de esta primera diferenciación, fundada en los caracteres sexuales primarios y secundarios, así como por las funciones reproductivas que éstos cumplen, que se ha intentado explicar y justificar el comportamiento, las actitudes y sentimientos de mujeres y hombres. Se cree por ejemplo, que los hombres por su constitución física de mayor tamaño y por no estar física y fisiológicamente preparados para el embarazo y el parto, necesitan de mayor libertad, movilidad, independencia, y están mejor dotados para desempeñar el papel de proveedores y protectores de otros miembros de su especie considerados más débiles: la madre y los hijos.

Por el contrario, se piensa que las mujeres por su constitución anatómica más pequeña y por ser ellas quienes conciben y amamantan a la descendencia humana, poseen una naturaleza apacible, poco emprendedora y son más aptas para realizar labores domésticas y de menor riesgo.

Estas interpretaciones neo - evolucionistas, que consideran a los comportamientos humanos como el reflejo o extensión de nuestra naturaleza biológica, están aun

---

<sup>5</sup>Para ampliar la información sobre la determinación biológica del sexo consultar Anexo 1.

presentes en el discurso cotidiano y del sentido común, e incluso en el discurso científico.<sup>6</sup>

Sin embargo esta certeza ya no puede ser sostenida, si bien los avances en la ciencia médica se inclinan a confirmar la existencia de dos grupos humanos diferenciados en términos de su anatomía y fisiología, ningún estudio puede afirmar categóricamente que hombres y mujeres poseen una predestinación natural que determine sus comportamientos.

Un estudio clásico que aporta interesante información en este sentido, es el realizado por Robert J. Stoller, quien examina casos en los que la rotulación del sexo falló, dado que la formación de genitales era confuso, "... es el caso de niñas con un síndrome adrenogenital, o sea, niñas cuyos genitales externos se han masculinizado, aunque tienen un sexo genético (XX), anatómico (vagina y clítoris) y hormonal femenino. En los casos estudiados, a estas niñas se les asignó un papel masculino; y este error de rotular a una niña como niño resultó imposible de corregir después de los primeros tres años de edad..."<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup> Un ejemplo de las posturas neo - evolucionistas de la sexualidad humana, se encuentran presentes en El libro de la vida Sexual de López. Ibor, en donde pueden leerse diversas interpretaciones sobre la influencia de aspectos biológicos en los rasgos de personalidad de los individuos y en aspectos de tipo social y cultural:

" (El ) esquema diferencial entre varón y hembra no es una intuición, ni mucho menos una elucubración especulativa... En el hombre hay un predominio de glándula intersticial y de corticosuprarrenal, que moldea su ingenio y su carácter. En la mujer, predominan las hormonas ováricas y las tiroideas, que influyen sobre su fondo psíquico, afectivo y emocional... en cualquier manifestación viril vemos agresividad, combatividad, interés dirigido al exterior, apetencia por los datos físicos y científicos, sed de aventura. En la mujer vemos interés por las artes dramáticas, compasión, temura, amor por el hogar, etc. En los test de inteligencia, los niños sobresalen en la comprensión, en el descubrimiento de las imágenes absurdas, en los test de dirección, en los de analogías, recuento de bolas, denominación de vehículos, palabras abstractas, ingenio, razonamientos aritméticos e inducción. Las niñas, en cambio, destacan en los de recordar imágenes, recitar, plegar un papel, abotonar, realizar composiciones artísticas, reunir objetos que hagan juego, anudar lazos, calcular edades, dibujar una sarta de cuentas de memoria, etc... La masculinidad se fundamenta en el mismo cuerpo varonil. Este cuerpo aparece fuerte, con un apto aparato locomotor que le permitirá el dominio del mundo exterior. Anchos hombros muy apropiados para emprender y empujar lo que sea necesario. Brazos dispuestos al trabajo en cuanto este constituye algo fundamental para la masculinidad. Todo ello estriba en que le corresponde al hombre proteger la vida..." (López. Ibor, 1974:15,383,389).

<sup>7</sup>Lamas, Marta. 1986:112.

Los descubrimientos de Stoller, evidencian la fuerza de la socialización en la formación y expresión de la conducta sexual. Posteriores estudios han intentado demostrar esta influencia. Por ejemplo, para Kate Millet, incluso el temperamento es resultado de la interacción cultural: "...al dejarse guiar por las aspiraciones que la cultura atribuye a su género, el niño se siente inducido a desarrollar impulsos agresivos, mientras que la niña tiende a coartarlos o a proyectarlos sobre sí misma. Como resultado, queda reforzada la agresividad del varón, que alcanza en ciertos casos, extremos antisociales. La cultura fomenta así la creencia según la cual los indicadores del sexo masculino, es decir, los testículos, el pene y el escroto, son la base de los impulsos agresivos, como ponen de manifiesto ciertos elogios tales como: "este chico tiene cojones". Señalemos que la virtud propiamente "femenina" de la pasividad, se constituye así mismo mediante el proceso del refuerzo."<sup>8</sup>

La polémica entre las interpretaciones neo - evolucionistas y culturalistas es apenas una manifestación de la dificultad para explicar e interpretar la conducta humana. Sin duda la complejidad de este fenómeno no se reduce a un sólo ámbito, sea éste biológico o cultural, aún falta mucho camino por recorrer para explicar las interrelaciones entre uno y otro, así como sus límites e influencias.

Un campo fértil para la disertación de nuestra naturaleza biológica y cultural lo representa el sexo. El sexo como determinación biológica (anatómica y fisiológica) a partir del cual se establece una primera diferenciación entre los seres humanos. Y por ser el sexo el punto de partida para la construcción de diversos significados culturales. Ambos de gran importancia para la vida personal y social de hombres y mujeres .

---

<sup>8</sup> Millet, Kate. 1975. 42.

Para facilitar el análisis e interpretaciones de las manifestaciones sociales del sexo, se acuñó el término de sexualidad<sup>9</sup>.

La sexualidad se define como " ... el conjunto de manifestaciones y expresiones de tipo biológico, psicológicas y socio - culturales que diferencia a cada individuo como varón y como mujer en su grupo social..."<sup>10</sup>

Esta definición reconoce la compleja relación de dimensiones estrechamente relacionadas:

- **La esfera biológica**, que inicia con la determinación del sexo biológico y consecuentes transformaciones anatómicas y fisiológicas que definen y modifican la conducta sexual a lo largo de la vida.
- **La dimensión psicológica** de la sexualidad, que da cuenta de los procesos intra psíquicos que entran en juego en la conducta sexual<sup>11</sup>, y
- **La esfera socio - cultural**, que alude a la influencia de la estructura económica, política y social, en las significaciones, valoraciones y prácticas sexuales.

Esta definición amplía la visión en torno a las implicaciones y significaciones que para la persona y la sociedad supone nacer hombres o mujeres, pero su campo de explicación queda acotado en aquellas conductas consideradas como "exclusivas

---

<sup>9</sup> El interés por la sexualidad como objeto de investigación científica surge a finales del siglo XIX, con el auge de investigaciones en torno a la sexualidad: en 1894, Havelock Ellis publicó *"Man and Woman, A study os Secondary and Tertiary Sexual Characters"*; Lombroso dio a conocer *"La Donna Delinquente"*, *"La Prostituta e la Dona Normale"*; y Ferro escribió un ensayo sobre el problema de la mujer desde un punto de vista bio - sociológico; Havelock escribe en 1897 los *Estudios de la psicología sexual*; Freud, en los albores del siglo XX, hace importantes aportaciones con su teoría sexual y con Jung aparecen nuevas teorías de la sexualidad. (En López, lbor, 1974: 98-112).

<sup>10</sup> CONAPO, Tomo 4, 1982: 27.

<sup>11</sup> "Durante mucho tiempo se consideró que la sexualidad aparecía repentinamente en la pubertad.. gracias a los avances científicos principalmente en el psicoanálisis y la psicología genética, sabemos que la sexualidad es la manifestación psicosocial del sexo y que surge desde el momento mismo del nacimiento." (CONAPO, Volumen 3, 1982:19).

de la conducta sexual”, por ejemplo: maduración sexual (aparición de caracteres sexuales primarios y secundarios); pareja humana (noviazgo, matrimonio) y reproducción humana (concepción, embarazo y parto) entre otras, y que aún cuando se esfuerza en abordarlos de manera integral, a partir de tres esferas básicas: biológica, psicológica y social, su campo de interpretación es limitado, al girar sólo en la expresión del ciclo vital reproductivo del ser humano: nacer, crecer, reproducirse y morir.

Pero la vida humana es más compleja, y un hecho tan significativo y trascendental como nacer y ser socializados como hombres o mujeres, desborda el limitado campo de la reproducción humana, está presente en todos y cada uno de los actos y relaciones que establecemos en la casa, en la escuela o en el trabajo. En todos los ámbitos políticos, económicos, sociales, religiosos, laborales, etcétera; participan, se relacionan, piensan, sienten y discrepan, seres humanos que tienen como especificidad su propia identidad sexual.

Durante mucho tiempo esto pasó desapercibido y juzgado como secundario e intrascendente para explicar la organización y el funcionamiento social, por lo que estas entidades fueron consideradas como neutras e imparciales frente a la diferencia sexual.

Fue el movimiento feminista quien planteó nuevos cuestionamientos respecto a las implicaciones sociales y culturales del hecho de nacer y crecer como hombres y mujeres. Los cuestionamientos surgen desde su propia experiencia vital; desde la negación a ser reducidas a su pura naturaleza biológica; a su oposición a los dogmas científicos y culturales que insisten en justificar el actual estatus que ocupan en la sociedad, en el supuesto de que “ los papeles de género tienen un fundamento biológico y que el proceso de modernización ( ha ) logrado racionalizar la asignación de estos papeles “<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Esta tesis fue muy difundida a finales de los años cincuenta por Talcoott Parson, quien entendía por racionalización, el ajuste de los papeles sexuales a las funciones económicas y sociales, en donde la capacidad del hombre para el trabajo

La aún celebre frase de Simone de Beauvoir “ No se nace mujer se llega a serlo”, expresada en 1949 en su máxima obra *“El Segundo Sexo”*, resume con ingenio la preocupación y orientación de los estudios emprendidos por el feminismo en torno a la formación de la identidad sexual, los cuales se oponen a la hipótesis de la biología como destino y exigen la construcción de nuevos conceptos y categorías de análisis, que permitan visualizar y reflexionar las expresiones y complejas relaciones de la identidad sexual en la vida cotidiana, política, social y económica.

La discusión emprendida entonces por las intelectuales feministas permite trasladar el análisis e investigación de la identidad sexual al ámbito cultural y favorece la construcción de nuevas categorías de análisis que permiten abordar la compleja expresión y vinculación de la identidad sexual en la organización social.

---

instrumental ( público, productivo, o gerencial) se complementaba con la habilidad de las mujeres para manejar los aspectos expresivos de la vida familiar y la crianza de los hijos. El autor también sostiene que este comportamiento instrumental de los hombres y expresivo de las mujeres, trasciende los límites de las clases y las culturas nacionales. (Scott, Joan, Conway, Jill, Burke. Susan. 1987: 21,22).

## **1.2. LA CATEGORÍA DE GÉNERO. IMPORTANTE HERRAMIENTA CONCEPTUAL PARA ANALIZAR LAS SIGNIFICACIONES CULTURALES DE LA DIFERENCIA SEXUAL.**

La polémica entre interpretaciones neo - evolucionistas y culturalistas para explicar la conducta humana, cobra especial relevancia a finales de la década de los 60 y principio de los 70, período en que resurge el movimiento feminista.

El nuevo feminismo, como es definido por algunas intelectuales (Lamas, Marta. 1996; Barbieri, Teresita. 1986), se enfrenta en este período a nuevos retos y paradojas.

Las mujeres han alcanzado importantes derechos ciudadanos como el derecho a votar, el derecho al trabajo, a la educación, por mencionar algunos, sin embargo esto no ha sido suficiente para alcanzar el ejercicio de la plena ciudadanía. La sombra de la desigualdad y la marginación continua presente en la vida cotidiana de las mujeres.

Las luchas políticas emprendidas para demandar la transformación de las condiciones materiales de existencia resultan insuficientes para mejorar la situación económica y cultural de esta población; las mujeres continúan conformando el último eslabón de la pobreza, y los importantes avances culturales orientados para mejorar la condición y valoración de los seres humanos, no se reflejan en su vida diaria; por ejemplo es mínimo el número de mujeres en los espacios de decisión y participación política; y los altos índices de violencia material y simbólica, alertan sobre la necesidad de replantear la condición de vida de las mujeres<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> La Maestra Florinda Riquer, presenta un interesante balance sobre la situación de la mujer mexicana, a fin del milenio, en donde se contrastan los logros alcanzados en el ámbito legal con situaciones concretas en la vida de las mujeres, llama la atención por ejemplo que la participación de la mujer en la esfera económica no haya alterado, significativamente, la división del trabajo por sexo \* Del total de hombres mayores de 12 años, activos e inactivos, sólo el 25% dedica algunas horas a la

Esta realidad apela a la inteligencia, a la necesidad de construir conocimientos que den cuenta, expliquen, y busquen alternativas para transformar las condiciones de marginación y sometimiento en que continúan las mujeres, pese a todos los adelantos y progresos científicos, económicos, sociales y culturales.

En este proceso de búsqueda y construcción teórica, se traslada el análisis e investigación de la conducta sexual al ámbito cultural, y surgen nuevas categorías de análisis. **El Género se convierte entonces en importante marco de referencia, y motor de nuevas y desafiantes interpretaciones de la realidad.**

La disciplina que primero utilizó la categoría "Género" para establecer la diferencia con el sexo biológico, fue la Psicología en su variante médica.

" Katchadourian señala a John Money como el primero en usar el término "papel genérico" (gender role), y a Robert Stoller como el primero en usar formalmente la expresión "identidad genérica" (gender identity) <sup>14</sup>

**Para Stoller el Género es la asignación cultural, más que biológica del sexo, y resulta de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres y a las mujeres.**

Desde esta perspectiva psicológica, Género es una categoría en la que se articulan tres instancias básicas:<sup>15</sup>

---

semana al trabajo doméstico, mientras más del 80% de la población femenina realiza esta actividad. Las mujeres dedicadas exclusivamente al trabajo doméstico, tienen jornadas promedio de 63 horas semanales, mientras los hombres que tienen alguna actividad económica tienen jornadas promedio de 41 horas semanales." (Riquer, Florinda. 1996:21-32).

<sup>14</sup> Katchadourian, H. A. "La terminología del género y del sexo", en la Sexualidad Humana: un estudio comparativo de su evolución. F.C.E., México, 1983. (Cita de Lamas, Marta. 1986:112).

<sup>15</sup> Sex and Gender. On the Development of masculinity and femininity, Robert Stoller, Science House, Nueva York, 1968. (En Lamas, Marta. 1986: 113 y 114).

- a) **La asignación** (rotulación atribución) de Género. Esta se realiza en el momento que nace el bebé, a partir de la apariencia de sus genitales.
- b) **La identidad de Género**. Se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica de los sexos. Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital. Después de establecida la identidad de Género, cuando un niño o niña se sabe y asume como perteneciente al grupo masculino o femenino, ésta se convierte en un tamiz por el que pasan todas sus experiencias.
- c) **El papel de Género**. El papel (rol) de Género se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino. Aunque hay variantes de acuerdo con la cultura, la clase social, el grupo étnico y hasta al nivel generacional de las personas, se puede sostener una división básica que corresponde a la división sexual del trabajo más primitiva: las mujeres paren a los hijos, y por tanto, los cuidan, lo femenino es lo maternal, lo doméstico, contrapuesto con lo masculino como lo público.

Para Marta Lamas este ejercicio teórico de poder distinguir entre el sexo biológico y lo construido socialmente, empezó a generalizar el uso de Género para hacer referencia a muchas situaciones de discriminación de las mujeres, que han sido justificadas por la supuesta anatomía diferente, cuando en realidad tiene su origen social.

La palabra Género aparece en el discurso académico de las universitarias de habla inglesa a mediados de la década de los 70. En español empieza a difundirse hasta comienzos de los 80.

Es a partir de esta categoría que las intelectuales feministas buscan dar respuesta a una pregunta central **¿por qué las diferencias sexuales se traducen en desigualdad?**

El cuestionamiento de la diferencia sexual como resultado y expresión exclusiva de la biología; y la influencia y determinación de la cultura en los procesos de significación, diferenciación y asignación de las funciones que los cuerpos sexuados desempeñan en la sociedad, parecen ser los más evidentes y aceptados aportes del Género.

**Para establecer con mayor claridad la diferencia entre lo exclusivamente biológico y lo cultural, en la literatura sobre el tema suele usarse el concepto del sexo para hacer referencia a los aspectos fisiológicos y anatómico de la diferencia sexual; y el Género para referirse a las construcciones culturales y sociales elaboradas en torno al sexo.<sup>16</sup>**

Esto es, el Género interroga a la sociedad que nombra, da significados y determina valoraciones sobre el cuerpo humano. Su objeto de conocimiento es la diferencia sexual, y el por qué del énfasis depositado culturalmente a un solo aspecto de esa corporeidad: los genitales. Pero sobre todo, le interesa descifrar el complejo e intrincado proceso cultural que ha llevado a considerar a la diferencia sexual, como natural, inmutable y hasta sagrada. Y por si los retos no fueran suficientes, se propone explicar el por qué ésta diferencia se ha traducido en la mayoría de las culturas, en inferioridad y subordinación de las mujeres.

En resumen, en el Género como categoría de análisis pueden identificarse la articulación de por lo menos tres elementos:

---

<sup>16</sup> Para ampliar esta información ver la excelente compilación de Marta Lamas (1996), en la cual se presentan diversos ensayos que dan cuenta de la distancia que toman los actuales discursos en torno a la diferencia sexual, de los enfoques biólogos. Además se presenta la selección de interesantes investigaciones, sobre todo en el campo de la Antropología, en

- **El sexo** como base material – biológica de la diferencia sexual a partir del cual se construye el Género, es decir a partir de la cual la sociedad en diversos contextos históricos, construye significados, valoraciones, prescripciones y atribuciones de gran importancia, trascendencia, y complejidad, que además de determinar al propio cuerpo sexuado, influyen a toda la estructura social.
  
- **El Género** “como línea argumental que piensa lo social a partir del peso de lo simbólico en la materialidad de las vidas humanas...”<sup>17</sup> Es decir, la importancia del análisis de la construcción de significaciones y valoraciones construidas en torno al sexo (la dimensión cultural).
  
- **La perspectiva teórica** que permite articular lo social para referirse al “...proceso de diferenciación, dominación y subordinación entre los hombres y las mujeres... y (que) abre la posibilidad de la transformación de costumbres e ideas.”<sup>18</sup>

A partir de estos elementos se ha intentado (desde distintas posturas teóricas, políticas y disciplinarias) construir marcos conceptuales que expliquen la materialización de la diferencia sexual, en relaciones personales y sociales determinadas.

---

donde lo social es explicado a partir de lo simbólico, en este caso, a través de la construcción cultural que las diferentes sociedades desarrollan a partir de los cuerpos sexuados.

<sup>17</sup> Lamas, Marta.1996:11.

<sup>18</sup> Lamas, Marta.1996.11.

### **I.3.ELEMENTOS QUE ARTICULA LA CATEGORÍA DE GÉNERO.**

Una de las primeras hipótesis que guían la discusión e investigación de los estudios de Género, y de la que habrán de desprenderse diversas opciones metodológicas considera que:

La subordinación de las mujeres "... es una cuestión de poder, pero éste no se ubica exclusivamente en el Estado y en los aparatos burocráticos (es) un poder múltiple realizado en diferentes espacios sociales, que puede incluso no vestirse con los ropajes de la autoridad, sino con los más notables sentimientos de afecto, ternura y amor..."<sup>19</sup>

Para Scott el Género es un **elemento constitutivo** de las relaciones sociales basadas en las diferencias, en donde los sexos y el Género representan una forma primaria de **relaciones significantes de poder**. Desde su punto de vista estas relaciones de Género se articulan por lo menos en cuatro ejes principales:

1. **Los símbolos y los mitos** culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.
2. **Los conceptos normativos** que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino.
3. **Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género:** el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política.

---

<sup>19</sup> Barbieri, Teresita.1992:1.

4. **La identidad**, que aunque aquí destacan los análisis individuales - la biografías - también hay posibilidad de tratamientos colectivos que estudien la construcción de la identidad genérica en grupos.

Los elementos enumerados por Scott, en cierta forma, aluden a los objetos de estudio asumidos por las diferentes posturas teórico metodológicas, que en los diferentes campos de conocimiento han seguido los estudios del Género, en donde si bien se intenta lograr la articulación de los elementos descritos, se enfatizan uno o varios de ellos, esto es, se enfatiza en la construcción simbólica de la diferencia, prestando mayor atención en la repercusión del Género en aspectos de tipo estructural; o se enfoca la atención en los procesos subjetivos que propician la encarnación y expresión de la identidad genérica.

La explicación de la subordinación femenina, como interés central de los estudios de Género, devino en interesantes y enriquecedoras posturas dentro del movimiento intelectual feminista.

Sin pretender profundizar en este aspecto, a continuación se desarrolla un breve resumen de las diferentes posturas teóricas y bases conceptuales identificadas por Teresita de Barbieri<sup>20</sup>, por considerar que ellas serán de utilidad para entender los conceptos que soportan y articulan la construcción de la propuesta curricular, objeto de investigación de la presente tesis.

Según la autora, una de las primeras posturas puede identificarse en el ámbito de la lucha política y militancia feminista. En este ámbito empieza a ser utilizada la **categoría Patriarcado**, desarrollada por Max Weber.

"... Esta categoría se extendió con rapidez pero no se profundizó sobre los elementos constitutivos del sistema: el núcleo del conflicto, componentes,

---

<sup>20</sup> Barbieri, Teresita.1992: 15.

dinámica, desarrollo histórico, etcétera... se volvió un sinónimo de dominación masculina pero sin valor explicativo. Fue útil desde el punto de vista político y para la movilización. Ella centra su objeto de estudio en la sociedad como generadora de la subordinación.”<sup>21</sup>.

La otra postura se desarrolla en el ámbito académico, en donde surge la inquietud de generar conocimientos sobre las condiciones de las mujeres, rescatando su participación y aportes en la sociedad y la cultura. Esta postura centra su objeto en el estudio de las mujeres.

Es en esta postura que la autora ubica el surgimiento del concepto de Género como categoría, con una clara separación entre la diferencia sexual (biológica) y el sexo socialmente construido.

El Género como categoría alentó la construcción de nuevos objetos de estudio, uno de los más importantes, a juicio de la autora, lo representa **los sistemas sexo/ género** a partir del cual aparece la primera definición que intenta articular estos conceptos:

“... los sistemas de sexo / género son los conjuntos de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual anátomo – fisiológica y que dan sentido a la satisfacción de los impulsos sexuales, la reproducción de la especie humana y en general al relacionamiento entre las personas. En término durkheimianos, son las tramas de las relaciones sociales que determinan las relaciones de los seres humanos en tanto personas sexuadas.”<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> Barbieri, Teresita. 1992: 2.

<sup>22</sup> Barbieri, Teresita. 1992: 3.

En relación a las perspectivas u orientaciones desarrolladas por las feministas académicas, para investigar la condición de las mujeres, identifica tres posturas distintas.

En el siguiente cuadro se presentan las características principales de cada una de ellas.

**Posturas teóricas desarrolladas en la investigación  
de la condición de las mujeres<sup>23</sup>.**

Perspectiva u orientación de la investigación	Peso teórico
<p><b>Las relaciones sociales del sexo.</b></p> <p>En general las autoras de esta perspectiva no utilizan el concepto de Género.</p> <p>Se desarrolla en Francia.</p> <p>Exponentes Danielle Kergoat.</p>	<p>Privilegian la división social del trabajo como núcleo motor.</p> <p>Se apoyan del Marxismo, en particular de los estudios sobre la reproducción.</p> <p>Hace importantes aportes acerca de la inserción femenina en el mercado de trabajo, participación sindical y cambio tecnológico.</p>

<sup>23</sup> La información es un resumen del análisis desarrollado por Barbieri, Teresita. 1992: 1-15.

Perspectiva u orientación de la investigación	Peso teórico
<p data-bbox="107 332 402 401"><b>La diferenciación desde el género.</b></p> <p data-bbox="92 502 371 530">Exponente Nancy Chodow</p>	<p data-bbox="429 290 945 360">Abordan al género como sistema jerarquizado de status o prestigio social.</p> <p data-bbox="429 414 957 566">Recuperan la Teoría psicoanalítica, especialmente a las denominadas corrientes del yo, que dan el peso mayor a la socialización como aprendizaje que se adquiere a lo largo de la vida.</p>
<p data-bbox="115 670 394 822"><b>Los sistemas de género como sistema de poder, resultado de un conflicto social</b></p>	<p data-bbox="429 670 957 822">Parte del análisis pionero de Gayle Rubin (1986) quien somete a la crítica feminista el estudio de Lévi - Strauss sobre el parentesco y el psicoanálisis en la vertiente lacaniana.</p> <p data-bbox="429 877 957 1070">Los desarrollos posteriores han incorporado otras hipótesis y lineamientos provenientes de las teorías del conflicto y del poder, y recogen los aportes del posestructuralismo - Foucault, Deleuze, Derrida entre otros.</p> <p data-bbox="429 1125 957 1359">En esta postura se recurre nuevamente al concepto de Patriarcado, para confirmar de alguna manera la hipótesis de Engels, en el sentido de que la dominación masculina y concretamente las sociedades patriarcales son producto de un largo proceso histórico</p>

Teresita de Barbieri considera que el género como resultado de un conflicto social, aporta mayores elementos para avanzar en la comprensión de la expresión de la diferencia sexual en la sociedad humana. En tal sentido profundiza con más detalle las tesis que fundamentan a esta postura:

**Los sistemas de género como sistema de poder, resultado de un conflicto social. Tesis principales:**

- \* **Mujeres y varones** somos imprescindibles para la fecundación, pero sólo el cuerpo de las mujeres ha asegurado la sobrevivencia del huevo fecundado, y por ende de la reproducción de la especie humana. Por lo tanto **el cuerpo femenino en las edades reproductivas es valioso, y ahí hay un poder particular.**
- \* Para asegurarse un **control efectivo sobre la reproducción**, la sociedad actúa sobre la sexualidad, por lo que ha creado mecanismos para reglamentar el acceso al cuerpo femenino.
- \* **Controlar el cuerpo de las mujeres lleva a dirigir el trabajo de las mujeres.**
- \* Se trata de control no de eliminación del cuerpo. " las capacidades de reproducción, de acceso sexual y de trabajo no pueden ser extirpadas de las mujeres, porque si lo fueran desaparecerían y dejarían de cumplir las funciones de sus cuerpos.
- \* "... la sexualidad es el conjunto de las maneras muy diversas en que las personas se relacionan como seres sexuados con otros seres también sexuados, en intercambios que como todo lo humano son acciones y prácticas cargadas de sentido"<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Barbieri, Teresita. 1992: 6.

\* "Esas prácticas, símbolos, valores, normas, representaciones, etc., son cambiantes. (sin embargo) disponemos hoy de un acervo de conocimientos sobre la historicidad de las maneras del relacionamiento sexual y la reproducción que dejan muy en evidencia las construcciones de sentido a su alrededor, éstas si sociales y culturales: ideas y representaciones colectivas en torno al cuerpo de varones y mujeres, las relaciones sexuales, la fecundación, los sentimientos, las normatividades muy dispares por las que se someten los cuerpos, los controles que ciertos individuos, grupos e instituciones ejercen sobre los/as otros/as y que nos indican que en esta materia, se juegan muchas más tensiones colectivas que el placer individual y la generación de nueva vida humana."<sup>25</sup>

En base a éstas y a otras premisas, se busca responder a numerosos y acuciantes cuestionamientos en torno a la actual subordinación de las mujeres, por ejemplo: *¿quién o quiénes controlan la capacidad reproductiva de las mujeres? ¿desde cuándo, cómo, por qué, en qué condiciones, en qué momentos los varones se apropian de la capacidad reproductiva, de la sexualidad y de la fuerza de trabajo de las mujeres? ¿cómo esos poderes se trastocan en subordinaciones? ¿cómo es que la capacidad de trabajo de las mujeres es dirigida por las sociedades a la realización de un trabajo socialmente imprescindible pero desvalorizado? ¿Cómo se interiorizan estos significados en la vida personal y social de las personas, a tal grado que incluso las mujeres se convierten en las principales promotoras de su propia subordinación? ¿es posible construir una sociedad con contenidos distintos?*

Una autora clásica y de consulta obligada para comprender los aportes del Género como sistema de poder, resultado de un conflicto social, es Gayle Rubin, quien a partir de la estructura de la organización de parentesco propuesta por Lévi -

---

<sup>25</sup> Asiés et al., 1987, Fipo, 1984 Citado por Barbieri, Teresita, 1992: 6.

Strauss y el psicoanálisis desarrollado por Lacan, intenta explicar los mecanismos sociales que hacen posible la opresión y subordinación.

La autora retoma la definición de Género desarrollada por Stoller en 1968; confirma la participación de la cultura en la formación de la identidad sexual; y profundiza el análisis, al intentar explicar la dinámica social que se construye en torno a las características sexuales.

Para Gayle Rubin "... una mujer es una mujer. Sólo se convierte en doméstica, esposa, mercancía, conejito de play boy, prostituta o dictáfono humano en determinadas relaciones (entonces, se pregunta la autora) ¿cuáles son esas relaciones en las que una hembra de la especie se convierte en una mujer oprimida?"<sup>26</sup>

El ejercicio teórico - metodológico realizado por la autora aporta interesantes y provocadoras afirmaciones:

⇒ Toda sociedad se organiza en función de **un sistema de sexo/ género**.

⇒ El sistema sexo / género, define la autora, esta formado por *el conjunto de disposiciones por el cual la materia biológica del sexo y la procreación humana son conformadas por la intervención humana y social, y satisfechas en forma convencional, por extrañas que sean algunas de las convenciones.*

⇒ El sistema sexo / género cumple diversas funciones en la organización social:

a) **Organiza, clasifica y ordena** a hombres y mujeres dentro de la estructura social. Esto supone una ubicación dentro de esa estructura en donde, de acuerdo al lugar que se coloca, otorga o le resta poder.

---

<sup>26</sup> Rubin, Gayle. Traducción al español de Setella Mastrangelo. 1986: 36.

b) Tiene como fin la **producción, modelación, transformación de objetos (en este caso de personas)**, por lo que tiene sus propias relaciones de producción, distribución e intercambio, que incluyen ciertas formas de propiedad y derechos sobre las personas.

c) Participa en la **construcción simbólica de significados**, es decir de prácticas, representaciones, símbolos, valores, normas y elaboraciones subjetivas e ideológicas sobre lo femenino y lo masculino.

⇒ A nivel general, la organización social del sexo se basa en el Género, es decir en la división de los sexos socialmente impuesta, producto de las relaciones sociales de la sexualidad.

Finalmente, la autora concluye:

“... la subordinación de las mujeres es producto de las relaciones que producen y organizan el sexo y el género... la opresión económica es derivada y secundaria...”<sup>27</sup>

La categoría sexo / género propuesta por Gayle, Rubin, pone de manifiesto la existencia de interpretaciones y significados construidos culturalmente sobre los cuerpos de los seres humanos biológicamente diferenciados. Pero esta construcción cultural, es de tal complejidad, que los significados atribuidos al cuerpo femenino y masculino, trascienden la propia corporalidad, trasladándose y permeando todas las relaciones y formas de organización y producción social.

En nuestro país también se participa en este debate, y se realizan interesantes investigaciones desde diversas posturas teóricas. Merece especial interés, para

---

<sup>27</sup> Gayle, Rubin. Traducción Setella Mastrangelo. 1986: 57.

los fines de esta investigación, retomar el análisis que desarrolla la Doctora Marcela Lagarde<sup>28</sup> sobre la sociedad patriarcal.

Las investigaciones de esta autora pueden ubicarse en la postura de los estudios de Género como sistema de poder, resultado de un conflicto social, pero en su análisis de la sociedad retoma la categoría patriarcado, por su referente histórico que da cuenta de la existencia de "patriarcas", quienes representaban el poder y centro de la organización de la vida comunitaria.

En base a esta categoría explica el orden de poderes sociales, económicos y políticos existentes, los cuales además de beneficiar y pertenecer al Género masculino, le otorgan el **privilegio y el monopolio del poder**.

Esta autora considera que **LA SOCIEDAD PATRIARCAL** es una forma de organización social a partir del Género, y que para entender cómo ella articula, estructura y ordena la sociedad, es necesario relacionarla con otras categorías como son la clase, la etnia y la edad, por mencionar algunas.

Las sociedades patriarcales, afirma la autora, han existido siempre, e incluso en el presente todas las sociedades continúan siendo patriarcales, ya que ellas se caracterizan por **establecer relaciones de dominación que producen opresión de Género**.

#### **Características de la dominación patriarcal.**

- Los hombres están en una posición superior. **SON JERÁRQUICAS.**

---

<sup>28</sup>Taller Género, Desarrollo y Democracia impartido por la Dra. Marcela Lagarde 20, 21 y 22 de febrero de 1997. Comitán de Domínguez, Chiapas. México. Síntesis elaborada por Isabel Jasso. Mimeo.

- El centro de ese orden son los hombres. **ES ANDROCÉNTRICA.**
- Se presentan como un orden natural.
- Se basa en relaciones de dominación en donde las mujeres establecen relaciones de dependencia hacia los hombres. **DEPENDENCIA VITAL.**
- Se presenta el fenómeno de **EXCLUSIÓN** de las mujeres y de **INCLUSIÓN** de los hombres, que por el sólo hecho de ser hombres tienen acceso al dominio.
- Atribuye a los hombres **VALOR SOCIAL** simbólico. Los poderes de dominio se vuelven atributos de Género.
- La dominación patriarcal es **INTERGENÉRICA**: de los hombres a las mujeres, y de las mujeres a los hombres. Pero el dominio ejercido por las mujeres siempre está subordinado e inferiorizado: es el dominio desde la inferiorización y subordinación previa.
- La dominación patriarcal es **INTRAGENÉRICA**: de hombres a hombres y de mujeres a mujeres.

#### **Elementos de la dominación patriarcal:**

- Quien domina se **expropia** de los recursos vitales de quien es expropiado. Basa su poder en los recursos expropiados. **Monopoliza** los recursos expropiados, es decir, los reúne y utiliza en su beneficio.
- Establece **las normas, los mecanismos para expropiar, monopolizar y usar los recursos.**

- **Establece legitimidad.** Tiene el derecho legítimo de crear conocimientos, mitos, ideologías, etc. para legitimar la expropiación. **Crea cultura y se apropia de los espacios y recursos del poder.**
- Quien domina, además de normar, tiene la posibilidad de **vigilar las normas. Se convierte en policía del pensamiento. Establece mecanismos de vigilancia.**
- Se arroga el derecho de **enjuiciar: posee la verdad y usa “su verdad” como instrumento de sometimiento.** Descalifica otras verdades. Quien domina posee la razón y determina quien tiene la razón para asegurarse de que el orden continúe. **EVALÚA, DESCALIFICA, SOMETE A ANÁLISIS Y CATALOGA. APRUEBA-REPRUEBA.**
- Tiene el poder de **PREMIAR:** *Premiar es una forma de dominación, cuando lo que se premia es la virtud de la oprimida y el oprimido.*
- Tiene el **DERECHO DE CASTIGAR.** El castigo se ejerce con legitimidad. Muchas luchas contra el castigo, se han centrado en la negociación del castigo ( el daño), sin cuestionar el derecho de castigar.

#### **ATRIBUTOS DE LA OPRESIÓN DE GENERO PATRIARCAL.**

- Coloca en posición de **inferioridad.** Se construyen ideologías que apoyan la interiorización, la subordinación y discriminación.
- Se viven experiencias de exclusión.
- Se viven experiencias de inclusión estereotipada.

- Se vive la impotencia/ asimilación de prohibiciones "No puedo". Existen analfabetas funcionales de Género. Las mujeres internalizamos la ignorancia.
- Se vive en la servidumbre "voluntaria". Servir es una virtud, se instituye la necesidad de servir. El lenguaje encierra la servidumbre .Es funcional porque permite mantener lazos con quien domina. Permite el sometimiento con agradecimiento a ese orden: **Quien es dominado es desplazado del centro de su vida.**
- Las mujeres quedan como un ser periférico ante el otro y ante sí mismas. SE ENFRENTA A LA PERDIDA PERMANENTE DE LA AUTOESTIMA. A LA DESVALORIZACIÓN DE SÍ MISMA. A mayor opresión menor autoestima. A mayor dominación, mayor prepotencia y superioridad. SOBREALORIZACION.
  - La Auto imagen dañada desvalorada se convierte en un recurso del **Dominio.**
  - La violencia es monopolizada, expropiada y utilizada por el poder patriarcal para la construcción del orden y estructuración de poderes. La violencia es un recurso impedido para quienes están oprimidos. Hay una anulación del potencial para la violencia de las mujeres.

Los elementos desarrollados por la Dra. Lagarde, y resumidos en los párrafos anteriores, son una importante referencia y marco conceptual para explicar los mecanismos desarrollados en nuestra sociedad para expropiar a las mujeres de bienes económicos y recursos simbólicos entre ellos la educación.

La categorías de **expropiación, exclusión y dominación**, permiten clarificar a nivel social y personal, el conflicto y distribución de poderes, presentes en la organización social de género.

El conflicto planteado en las relaciones de Género, no se reducen al plano personal entre hombres y mujeres, supone la existencia de un orden social e ideológico que mantiene y legitima un orden cultural dominante y destructivo, que condena a las mujeres a la **autodestrucción** como forma de vida.

Existen por tanto ideologías que apoyan esta opresión, y que además de legitimar la ordenación jerárquica existente, invisibilizan con gran eficacia la existencia del conflicto social, reduciéndolo a un conflicto individual.

#### **I.4. USOS, DIFICULTADES Y POSIBILIDADES DE LA CATEGORÍA DE GÉNERO.**

La inquietante cuestión, del por qué en la construcción cultural del Género, se confieren valoraciones distintas a lo femenino y masculino, y de cómo éstas se expresan en la percepción y concreción de lo social, lo político y lo cotidiano de los hombres y mujeres, se ha convertido en materia prima de investigaciones en diversos campos del conocimiento, y referencia obligada para la práctica social.

En nuestro país el uso del término Género, se popularizó desde principios de los años ochenta, sin embargo no siempre se utiliza para aludir a la construcción social de lo masculino y femenino. En muchos casos suele identificarse con el sexo, o para hacer referencia exclusivamente a las mujeres.

El uso de este concepto en nuestro país se complica aún más ya que el Género en el idioma español alude a distintas acepciones<sup>29</sup>, lo que no ocurre en otros idiomas., por ejemplo "... el gender inglés y el geschlecht alemán, que ya contienen la referencia a la sociabilidad del sexo. En Francia donde mayor resistencia ha habido al uso de este vocablo, se emplea "sexo social", "clases de sexo" y "relaciones sociales de sexo", como términos que permiten dar cuenta de la especificidad sociocultural de las diferencias corporales y de la corporeidad de las relaciones sociales."<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup>En el idioma español el "Género es la clase a la que pertenecen las personas o las cosas... se refiere a la clase, especie o tipo. En la gramática española, el género es el accidente gramatical por el cual los sustantivos, adjetivos, artículos o pronombres pueden ser femeninos, masculinos o - sólo los artículos y pronombres - neutros. (En Lamas, Marta.1996:109-110)

<sup>30</sup>De Barbrén M. Teresita. Sin fecha. 52.

Para Teresita de Barbieri, el uso de esta categoría se ha difundido y generalizado con tal rapidez que se ha convertido en un cliché, desprovisto de sus significados teóricos y políticos, por ejemplo "...dentro del propio movimiento de mujeres se emplea como sinónimo de feminismo, y de punto de vista, experiencias e intereses de las mujeres... (y) en años recientes, en el análisis social y en los ordenamientos burocráticos cotidianos sustituye a la variable sexo..."<sup>31</sup>

Scott, Conway y Bourque<sup>32</sup>, coinciden con la autora en la crítica al uso generalizado de la categoría de Género, e identifican las siguientes tendencias en los usos de este concepto en la investigación:

- \* En los años ochenta, es utilizado por las intelectuales feministas, quienes en la búsqueda de legitimidad académica, sustituyen el término de mujeres por Género.
  
- \* En los últimos años numerosos artículos emplean el Género para referirse a las mujeres, porque este término parece ajustarse a la terminología científica de las ciencias sociales y se desmarca así de la estridente política del feminismo. Su uso es más bien descriptivo y suele reducirse al estudio de las cosas relativas a las mujeres. Su uso respalda un "enfoque funcionalista enraizado en último extremo en la biología".

Para Mary Goldsmith estas tendencias deben ser contextualizadas en el propio proceso histórico de la aparición de los estudios de la mujer y posterior emergencia de los estudios de Género.

Es comprensible en tal sentido, que los primeros programas promovidos en las instituciones educativas fueran definidos como centros de estudios de la mujer, dado el interés político de asignarle visibilidad a la mujer como sujeto y objeto de

---

<sup>31</sup> De Barbieri, Teresita. Sin fecha: 55.

<sup>32</sup> Scott, Joan W et. al. (1987) La cita es de Lamas, Marta. 1993: 328.

estudio, con la posterior emergencia de la categoría de Género, a mitad de la década de los ochenta, efectivamente con menor carga política que la primera, resurge el intento de invisibilizar a no sólo a las mujeres de la investigación académica, también a restarle o minimizar el contenido político con los que iniciaron estos programas. Al respecto, comenta la autora, "...es interesante observar que ningún programa se nombre estudios feministas"<sup>33</sup>

Como vemos, los usos más generalizados del Género tienden a reducir esta categoría para referirse a las mujeres, ya sea por el interés político de visualizarlas como sujetos sociales (feminismo militante), u objeto de conocimiento (feminismo académico), o en el peor de los casos para reducirla a una variable demográfica.

Si bien es importante rescatar el referente histórico del feminismo en la construcción del Género como categoría de análisis, y la innegable preocupación teórica de ambas por explicar la subordinación de las mujeres, es importante enfatizar que el debate no se reduce ni se agota con las mujeres.

Por el contrario, el Género amplía el debate teórico al permitir interpretar "...el significado que las culturas otorgan a la diferencia de sexos y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana... aportando nuevos e interesantes puntos de vista acerca de cómo han sido moldeadas las

---

<sup>33</sup> Según la autora la investigación y docencia en este campo inició en México a principios o mediados de la década de los setenta y sus vínculos con el movimiento feminista son patentes. Los primeros cursos en la Escuela Nacional de Antropología e Historia y la Facultad de Ciencias Sociales y Políticas de la UNAM fueron impartidos por militantes feministas destacada: Eli Bartra, Marta Lamas y Alaide Foppa. A inicios de los ochenta, se crearon centros o programas institucionales: el Centro de Estudios de la Mujer de la Facultad de Psicología de la UNAM, antecedente del actual Programa Universitario de Estudios de Género de esta misma institución, el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de El Colegio de México y el área de investigación Mujer, Identidad y Poder de la UAM – Xochimilco. Aunados a los programas mencionados, existen actualmente por lo menos unas quince instituciones de educación superior en el país, con programas o centros de estudios de la mujer o estudios de Género, por ejemplo: El Colegio de la Frontera Norte, en las Universidades de Chiapas, Puebla, Colima, Guadalajara, Sonora, Yucatán, Michoacán, además existen proyectos para formar grupos o áreas en varias instituciones como la Universidad Autónoma de Aguascalientes, de Hidalgo y Querétaro. (Goldsmith, Mary, 1997:25-27).

experiencias de las mujeres en relación con las de los hombres y de cómo se han establecido las jerarquías sexuales y las distribuciones desiguales del poder."<sup>34</sup>

En tal sentido, abordar a hombres y mujeres por separado, y desde las relaciones que establecen en la actual organización social, es indispensable para dar cuenta de los complejos procesos que hacen posible que los contenidos de Género, estén presentes en toda nuestra vida individual y colectiva.

Por lo tanto, aunque los enfoques teóricos para estudiar al Género surgen desde el interés por las mujeres, cada vez hay mayor preocupación por desarrollar argumentaciones que articulen los hallazgos obtenidos, con las relaciones que establecen las mujeres con los hombres, con las propias mujeres, y con otros espacios de la vida cultural, económica, social y política.

La actual tendencia de reducir al Género exclusivamente a las mujeres, es después de todo, la expresión del propio debate teórico y metodológico en que éste está inmerso, en tanto construcción histórica y social<sup>35</sup>, en el que además de participar y buscar legitimidad en el proceso de construcción del conocimiento, busca incidir en la definición y establecimiento de un determinado orden social.

Por tanto, en los enfoques asumidos en torno al Género, se ponen en juego importantes decisiones frente a valoraciones y conceptualizaciones diversas. Al respecto, Teresita de Barbieri considera que uno de ellos y de gran relevancia, lo representa la postura sociológica asumida por los o las autoras.

---

<sup>34</sup> Scott, Joan W. et. al. 1987: 24.

<sup>35</sup> Asumir al Género como construcción histórica y social, supone el reconocimiento de que la realidad social es elaborada colectivamente, lo que remite en primer lugar a "... cuerpos humanos de varones y mujeres, diferentes entre sí desde el nacimiento hasta la muerte. Pero también cuerpos que difieren a lo largo de las distintas etapas de la vida (...) que por lo tanto adquiere significados diferentes en cada una de estas etapas. (En segundo lugar, alude a relaciones sociales entre individuos sexuados) (...) por lo cual nos permite sostener que el género, como dimensión social, está presente - de alguna manera- en todas o casi todas las relaciones y los procesos sociales y en todos o casi todos, los objetos socialmente construidos y existentes. (Barbieri, Teresita. sin fecha: 68 ,69).

Las opciones sociológicas existentes, a juicio de la autora, articulan por lo menos dos posturas fundamentales:

- La postura sociológica centrada en el individuo, en donde la diferencia sexual es interpretada como atributos individuales. En la cual "... el género (es interpretado como) los sentimientos, actitudes, representaciones subjetivas y autorepresentación del sujeto sobre sí mismo y el /la otra"<sup>36</sup>. El centro del análisis de esta postura, lo representan los hombres y las mujeres concretas, y lo social es interpretado como la suma de individuos, anulando el conflicto y contradicción social.
- La postura sociológica centrada en la sociedad. Aquí el Género es interpretado como construcción sociocultural, y como tal mediado por relaciones conflictivas de poder. "...Su centro de análisis no es necesaria y exclusivamente los varones y las mujeres concretos – como propone el individualismo metodológico- , ... sino también las reglas y normas, los valores y representaciones, los comportamientos colectivos, a veces a través de la observación de los seres humanos de carne y hueso, pero muchas veces muy alejados de ellos y ellas."<sup>37</sup>

Estas posturas además de debatirse en la investigación social, están presentes en el momento de tomar decisiones para el diseño e implementación de acciones específicas, que buscan responder a problemáticas diversas de la población.

Así por ejemplo, con la aparición del Género como categoría de análisis, surgen a mitad de los años ochenta, acciones cuyo énfasis está centrado en la atención de los problemas de las mujeres. El discurso de la planificación para el desarrollo social cambia, y empieza a hablarse de Mujeres y Desarrollo, o Mujeres en el Desarrollo y, Género y Desarrollo.

---

<sup>36</sup> Barbieri, Teresita. sin fecha: 61, 62.

<sup>37</sup> Barbieri, Teresita. sin fecha: 61.

Es importante para los fines de esta investigación esclarecer las distancias conceptuales y metodológicas presentes en cada una de ellas, ya que si bien en ambas se decide por las mujeres como sujetos de sus programas, sus soportes teóricos y metodológicos son completamente distintos, lo que imprime contenidos y rumbos diferentes a cada una de las acciones planteadas.

Los planteamientos desarrollados en el siguiente esquema, intentan resumir los fundamentos de ambos enfoques, ya que a partir de ellos se han desarrollado muchos de los programas autodenominados con Perspectiva de Género.

**Acercamientos conceptuales y metodológicos en las acciones de planificación para el desarrollo dirigidas a la población femenina<sup>38</sup>.**

Mujer en el Desarrollo MED	Género y Desarrollo GYD
<p>Las mujeres son definidas como un problema: tienen falta de educación, salud, agua, etcétera.</p> <p>La meta es integrar a las mujeres en la sociedad por medio de la adquisición de los medios que supuestamente les faltan.</p>	<p>Las relaciones entre los hombres y las mujeres con las diferencias de poder inherentes son vistas como el problema medular: las mujeres tienen un papel subordinado.</p> <p>Meta: cambiar las relaciones de poder entre hombres y mujeres, para que cambie la sociedad y ambos géneros puedan participar activamente en la formación de la sociedad.</p>

<sup>38</sup> Resumen elaborado por el equipo de la Asociación Civil Educación Cultura y Ecología (EDUCE A. C.) en base a los siguientes documentos: Mujer en el Desarrollo. Patricia Portocorreo.1990 Género en el Desarrollo. (EDUCE A. C. 1991. Mimeo).

Mujer en el Desarrollo MED	Género y Desarrollo GYD
Las mujeres son consideradas como recursos subutilizados o no utilizados en el proceso de desarrollo, económica y socialmente.	Las mujeres y los hombres son considerados en los papeles y tareas diferentes que desempeñan en la comunidad.
Las mujeres son vistas como madres e instrumento para el mejoramiento del destino de la familia y la comunidad. Los papeles que realizan son considerados como fijos y estáticos.	Las relaciones entre los géneros son modificables y siempre sujetas a cambio.
Las mujeres son un grupo homogéneo con necesidades iguales	El Género es uno de los factores que define la realidad social de las personas y que está en interacción continua con otros factores como la clase la raza y la edad.
Se parte siempre de las posibilidades de reproducción y producción de la mujer en beneficio del desarrollo en general.	<p>Las mujeres son un grupo heterogéneo con necesidades e intereses distintos que pueden cambiar en la vida.</p> <p>El Género representa la concreción de complejas relaciones y expresiones sociales, económicas, culturales, políticas, e ideológicas, por lo que los contenidos y relaciones de Género pueden variar o ser transformadas.</p>

Mujer en el Desarrollo MED	Género y Desarrollo GYD
Aumenta la carga del trabajo de la mujer	Se relacionan entre sí a los diferentes papeles de las mujeres. Se trata de disminuir la carga del trabajo de la mujer.
Estrategias que tienen una relación con este concepto: Bienestar. Equidad. Anti - pobreza Eficiencia.	Se trata de mejorar el papel económico y social de la mujer. Fortificar la auto – imagen y la auto – estima de la mujer. Fortificar la posición jurídica y política de la mujer. Empoderamiento <sup>39</sup> .
Solamente considera un papel de las mujeres a la vez.	Las mujeres y los hombres tienen distintas necesidades a causa de los distintos papeles que desempeñan.
No tiene consecuencias para la manera en que adquieren forma las relaciones sociales, económicas y políticas dentro de la sociedad.	Tiene una visión crítica sobre modelos actuales de desarrollo, basados en racionalidad de crecimiento, linealidad, progresividad y universalidad.
El poder es visto como poder sobre... basado en la posibilidad de aplicar sanciones y de ejercer coerción.	El poder también es visto como poder positivo que abre posibilidades, como poder interior, como la fuerza que poseen los humanos y a partir del cual se puede potenciar el desarrollo humano, basado en auto – respeto y auto – aceptación.

<sup>39</sup> El empoderamiento de las mujeres: consiste en dotar a las mujeres de mayor poder y control sobre sus propias vidas. Implica aspectos como la concientización, y el desarrollo de confianza en sí mismas, ampliación de oportunidades y un mayor acceso a los recursos y control de los mismos: ( Alfaro, María Cecilia 1999 31).

Mujer en el Desarrollo MED	Género y Desarrollo GYD.
Diferencia = oposición	La diferencia puede ser una fuerza positiva.
Los hombres y las mujeres viven juntos y pueden representar el uno los intereses del otro	<p>Los hombres y mujeres socializados distintamente, viven en diferentes partes de la sociedad con otros valores, normas y responsabilidades, entre los cuales existen superposiciones e interdependencias.</p> <p>Esto tiene consecuencia que las mujeres tienen diferentes experiencias en la vida, conocimientos, perspectivas y prioridades. Así que un grupo no puede representar los intereses del otro de manera adecuada.</p>

En las columnas presentadas en el cuadro anterior pueden inferirse interpretaciones opuestas, en torno a diversos aspectos, tales como:

- ✓ La concepción que cada postura asume respecto a la definición de las **mujeres como sujeto social**.
- ✓ En relación a la interpretación que se hace de **la sociedad**, definición que determina el diagnóstico de la problemática de género, y marca el rumbo del proyecto político al que aspira contribuir cada una de las acciones propuestas por ambas posturas.

- ✓ Y en torno a la propia **perspectiva teórica** que se asume para el análisis de los contenidos de **Género**.

Los elementos mencionados, además de fundamentar los proyectos de desarrollo, sirven como marco de referencia para orientar la toma de decisiones respecto a las estrategias operativas, y procedimientos metodológicos a implementar.

Estos planteamientos conceptuales y metodológicos presentes en la planificación para el desarrollo, han influido, con uno u otro enfoque, en las acciones educativas dirigidas a la población, particularmente de aquellas orientadas a las mujeres, por lo que resultan relevantes para analizar las propuestas educativas desarrolladas por diferentes actores.

En el capítulo siguiente se reflexiona en torno a la relación entre Género y educación, interesa especialmente retomar los aportes de la categoría de Género en la interpretación y problematización de la realidad educativa de las mujeres analfabetas, para posteriormente, en el capítulo que le sucede, retomar los enfoques desarrollados por la planificación de Género, como marco para el análisis de una propuesta concreta para alfabetizar a las mujeres desde una Perspectiva de Género.

## **CAPITULO II**

### **GÉNERO Y EDUCACIÓN: EL CASO DE LA ALFABETIZACIÓN.**

## II.- GÉNERO Y EDUCACIÓN: EL CASO DE LA ALFABETIZACIÓN.

*"Cuando descubrimos que hay varias culturas en vez de una sola y, en consecuencia, en el momento que reconocemos el fin de una especie de monopolio cultural, sea este ilusorio o real, estamos amenazados con la destrucción de nuestro propio descubrimiento. De súbito resulta posible que haya otros, que nosotros mismo seamos un <<otro>> entre otros.*

*Paul Ricoeur<sup>40</sup>*

El siglo XX concluye con importantes avances en la tecnología, en las comunicaciones y en la medicina. Somos testigos del surgimiento de nuevos medios de comunicación, que hacen posible que nuestra voz e imagen puedan llegar a todo el mundo en cuestión de segundos. En la medicina se logran hazañas sorprendentes, como la realización de operaciones sin bisturí, la utilización de diminutas cámaras de video y el uso de rayos láser.

Los hallazgos ocurren con tal rapidez que nos mantienen sumidos en una alocada búsqueda de lo nuevo y lo moderno, en la permanente persecución del último adelanto tecnológico, que se esfuma y pierde vigencia en poco tiempo.

En este siglo han ocurrido también, tal vez de manera más lenta y menos estridente, importantes cambios en nuestra vida social, económica y cultural. Estos cambios se van insertando cotidianamente en nuestra vida personal y social, dando la impresión de que siempre estuvieron presentes, o que emergen lenta y paulatinamente como resultado del natural desarrollo de la naturaleza humana. Sin

---

<sup>40</sup> Ricoeur, Paul, "Civilización y culturas nacionales". La cita es de Owens, Craig. 1988:94.

embargo muchos de ellos llegaron apenas en la segunda mitad del siglo que terminó y fueron consecuencia de fuertes tensiones sociales e innumerables negociaciones y conflictos .

Es ese el caso de la situación de las mujeres, gran parte de los movimientos sociales y modificaciones jurídicas que cambiaron radicalmente la imagen y actividad de este sector de la población, ocurrieron en el siglo XX, al grado de ser definido éste, como “el siglo de las mujeres”.

En nuestro país, por ejemplo, hace apenas 50 años que las mujeres consiguieron el derecho al voto y a ser electas - tres décadas después que en Gran Bretaña (1918), Bélgica (1919) y Estados Unidos (1920) -.<sup>41</sup>

Y “ ...hace apenas un poco más de 100 años que las mujeres empezaron a incorporarse legítimamente, a la educación. Gran parte del siglo pasado lo dedicaron los hombres, a discutir cuál era el sentido de educar a la mujer, si para cumplir con la misión de esposa – madre, bastaba con el instinto maternal”.<sup>42</sup>

Fue hasta la década de los setenta y principios de los ochenta, cuando el gobierno mexicano ratificó muchos de los instrumentos internacionales sobre los derechos de la mujer.<sup>43</sup>

- ✓ En 1975, en el marco del año internacional de las mujeres, se realiza la Conferencia del Año Internacional de las mujeres en la Ciudad de México con el lema “Igualdad, Desarrollo y Paz”, marco en el que el presidente

---

<sup>41</sup> “El 17 de octubre de 1953, durante el periodo presidencial de Adolfo Ruíz Cortines, se otorgó el derecho al sufragio a la mujer, en concordancia con la movilización política y social que se dio en México y en buena parte de América Latina durante esta década y las anteriores”. Zabadúa, Emilio. La mitad más grande. Periódico “La Jornada”, 8 de marzo de 2000, México.

<sup>42</sup> “Fue hasta 1889, en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública celebrado en la ciudad de México, cuando se resolvió establecer la educación primaria de 6 años, obligatoria para niños y niñas de 6 a 12 años”. (Riquer, Florinda. 1996: 23).

<sup>43</sup> Zabadúa, Emilio. La mitad más grande. Periódico “La Jornada”, 8 de marzo de 2000, México.

Echeverría reforma leyes discriminatorias encaminadas al desarrollo compartido y para "... integrar a la mujer en la vida productiva y asegurar su igualdad social.. ". En este contexto entran en vigor modificaciones al artículo cuarto constitucional.

- ✓ En 1981 el gobierno también adopta la Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, de 1979.
- ✓ El Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos también fue ratificado en 1981, año en que entró en vigor. En él se establece explícitamente la igualdad de hombres y mujeres (artículo tercero).

La ratificación de convenios internacionales, y las modificaciones realizadas en nuestra constitución y códigos a favor de **la no discriminación jurídica**, sobre la base del sexo, han incidido principalmente en tres importantes ámbitos en la vida de las mujeres:

- **su incorporación en la educación formal;**
- **su participación en los mercados de trabajo;**
- **y su inserción en la actividad política;**

Sin duda son avances importantes, pero no suficientes para construir relaciones equitativas de Género, y superar concepciones tan arraigadas acerca de la inferioridad femenina.<sup>44</sup>

---

<sup>44</sup> Al respecto Lagrave, Rose-Marie, muestra, para el caso europeo que a lo largo de este siglo, ninguno de los incrementos en años de escolaridad, en la participación laboral de las mujeres y en su incorporación a puestos y ocupaciones, en otro tiempo coto de hombres, ha significado cambios en la desigualdad social basada en el sexo. Muestra con cifras, en cuánto se devalúa una actividad cuando se "feminiza" como la devaluación de los títulos universitarios de las disciplinas y profesiones, también "feminizadas". (Cita de Riquer, Florinda, 1996: 22).

“Creencias que lo mismo han servido para protegernos hasta anularnos que para quemarnos, que no siendo lo mismo acaba resultando igual: en nuestra disolución”.<sup>45</sup>

El cuestionamiento de la desigualdad y la necesidad de construir nuevas concepciones y prácticas en torno a lo femenino y lo masculino ha sido desde siempre la bandera política de las mujeres organizadas.

Gracias a las luchas emprendidas por las mujeres, se ha logrado incidir en la situación política y social del mundo y de México, a la vez, que empiezan a tener impacto en el campo del conocimiento.

Las reivindicaciones de igualdad jurídica han trascendido al cuestionamiento profundo de la **racionalidad imperante**, haciendo visible lo invisible, y dándole la voz a lo silenciado. Ellas han denunciado la construcción del conocimiento, a partir de una visión donde **lo masculino es la norma**.<sup>46</sup>

Un avance importante en esta tarea es el de haber logrado incluir el Género<sup>47</sup> como categoría de análisis socio - político.

---

<sup>45</sup> Riquer, Florinda. 1996: 22.

<sup>46</sup> Al respecto es interesante revisar el cuestionamiento que Ana Sacristán hace al uso del masculino como neutro, el cual se piensa, engañosamente, que también hace referencia a lo femenino, cuando esto es falso y generalmente oculta la situación de las mujeres. Para ilustrar la crítica se presentan ejemplos bastante ilustradores. Se retoma el ejemplo de Rousseau, por su importancia para la educación. Dale Spenser (1982), citada por la autora, al referirse al Rousseau, comenta: "Rousseau elaboró un ideal progresista de educación del niño que le ha hecho merecedor de atención y respeto. Pero lo que dijo específicamente de las niñas, es que estaban hechas para agradar al hombre, para cuidarle; que debían respetar sus juicios y opiniones, de modo que su educación debía pensarse tanto para hacerlas física y mentalmente agradables a los hombres como para lograr su necesaria aceptación y docilidad". Pueden atribuirse estos razonamientos a la época, pero ¿por qué - se pregunta la autora - sólo conocemos a Rousseau y nadie sabe de la existencia de Mary Wollstonecraft, quien escribió en el mismo siglo XVIII un libro en el que reclamaba derechos y educación para las mujeres, denunciando los inadmisibles argumentos esgrimidos en contra?. (En Sacristán, Ana. 1996:296).

<sup>47</sup> El género hace referencia al conjunto de normas e indicaciones que dicta la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino o masculino, se considera que a partir de las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres las sociedades han construido histórica y culturalmente "... un conjunto de funciones, actividades, relaciones sociales, formas de comportamiento y formas de la subjetividad a los sujetos sexuados". (Lagarde, Marcela. 1996:5).

Con el Género se amplía el campo de interpretación de la realidad, se plantean nuevas preguntas y **descubren problemáticas ignoradas** por muchos años, permitiendo conocer y analizar la cultura y la sociedad, a partir de las diferencias sexuales, haciendo visible la participación femenina en el discurso y práctica histórica, política y social.

La incorporación de la **Perspectiva de Género**<sup>48</sup> al análisis de los factores socio culturales y económicos, que explican la desigualdad educativa, han evidenciado el rostro femenino de la pobreza, mostrando nuevos indicadores que dan cuenta de la realidad de las mujeres, por ejemplo, el mínimo acceso de ellas a los recursos materiales, y a los recursos simbólicos, los cuales juegan un papel fundamental para la promoción de la movilidad social, el desarrollo afectivo, cultural, toma de decisiones, etcétera.

Al respecto Ana Sacristán comenta: "La desigualdad femenina, que se debe a la menor posesión de los recursos sociales por parte de las mujeres, determina que el poder real de éstas sea inferior al de los hombres en contextos muy diversos. Dicha desigualdad se produce - utilizando la frecuente distinción sociológica - tanto en el macronivel (sistemas políticos, económicos y estructuras sociales generales) como en el micronivel (intercambios personales y relaciones familiares e íntimas). No hay duda sobre la interconexión de ambos niveles: los que dominan los recursos tienen el poder para beneficiarse de su situación también en las interacciones de la vida diaria, en donde están en condiciones de definir las situaciones interactivas a su favor obteniendo el trato más ventajoso."<sup>49</sup>

Para el caso de la educación, tema que nos ocupa, si bien se ha cerrado la brecha de desigualdad de Género en la educación básica, y las niñas están cursando la

---

<sup>48</sup> La perspectiva de género, según Marcela Lagarde (1996:13) "está basada en la teoría de género y se inscribe en el paradigma teórico histórico - crítico y en el paradigma cultural del feminismo (y)...tiene como uno de sus fines contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración a partir de la resignificación de la historia, la sociedad, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres".

<sup>49</sup> Sacristán, Ana.1996:296.

secundaria en igual o mayor proporción que los niños y los jóvenes<sup>50</sup>, la desigualdad de género aún es vigente y se expresa en nuevas y complejas formas de discriminación.

Por ejemplo, la discriminación educativa aún está presente en la existencia de mayor número de mujeres analfabetas a nivel nacional, y en el hecho de que las mujeres prefieran ingresar a opciones técnicas o comerciales después de la secundaria, en mayor proporción que los varones, y que las opciones elegidas por ellas respondan a los estereotipos aún vigentes de Género: ellas estudian para secretarías y ellos para mecánica automotriz.<sup>51</sup>

Otro dato relevante al respecto, lo representa el ingreso de las mujeres a la educación superior, en donde si bien se observa un importante crecimiento de la matrícula femenina (de acuerdo a cifras proporcionadas por Florinda Riquer, ésta se cuadruplicó entre mediados de los años sesenta y mediados de los ochenta),<sup>52</sup> todavía en el ciclo escolar de 1994-95, el porcentaje de mujeres era inferior a los hombres: había entonces a nivel nacional 82 mujeres inscritas por cada 100 hombres, además de que en las preferencias profesionales aún se mantienen estereotipos sexuales, tal es el caso de aquellos espacios profesionales considerados tradicionalmente como masculinos, como lo son las ciencias, sobre todo las exactas y naturales, tendencia que se expresa en el elevado porcentaje masculino (92%) de investigadores nacionales en el campo de la ingeniería y la tecnología aplicada<sup>53</sup>.

---

<sup>50</sup> El Programa de Modernización educativa (1990-1994), afirma que el problema de la oferta en educación primaria ha sido cubierto en un 95%.

<sup>51</sup> Resultados de la investigación realizada en base a el estudio transversal, de los datos obtenidos en el Censo de población de 1990 y estudio de caso realizado en una secundaria técnica. (En González J., Rosa Ma. (Sin fecha). La situación educativa de las mujeres en relación con la equidad: educación básica y media profesional. Universidad Pedagógica Nacional. México. Mimeo).

<sup>52</sup> Riquer, Florinda. 1996: 23.

<sup>53</sup> CONACYT. 1994:42. En Goldsmith, Mary.1997:29.

Esta situación al parecer no interesa a los planificadores e investigadores educativos, dado el limitado o franca ausencia de estudios que permitan revisar la relación del Género con indicadores como el ingreso, la permanencia y conclusión de los estudios.

Resultaría interesante, por ejemplo, profundizar en la relación de factores como el embarazo y posterior crianza de los menores, en las tendencias de deserción y titulación de las mujeres universitarias; o cómo influye el hecho de que las mujeres no accedan a recursos sociales tales como el ocio, la autonomía personal, la posibilidad de enriquecimiento psíquico y gratificación, papeles que confieren prestigio, entre otros (y que continúan siendo beneficios principalmente masculinos), en el aprovechamiento de oportunidades educativas como la alfabetización, sobre todo si tomamos en cuenta que la población adulta a la que va dirigido este servicio, está formada en su mayoría por mujeres con varios hijos y cuyo cuidado y responsabilidad recae completamente en ellas.

Reflexionar sobre estos y otros aspectos relacionados a la condición de Género de las mujeres seguramente permitiría pensar las estrategias educativas en forma distinta.

En este capítulo se presenta el problema del Analfabetismo, enfatizando la condición de Género, y a partir de ella se reflexionan los servicios brindados por las instituciones educativas oficiales y privadas, específicamente las llamadas Organizaciones no Gubernamentales, para posteriormente reflexionar sobre dos elementos que se considera ponen en cuestión la Educación de Adultos (E. A.): el carácter comunicacional de la lectoescritura, y la alfabetización desde la Perspectiva de Género.

## **II.1. EL ANALFABETISMO TIENE ROSTRO DE MUJER.**

Actualmente, parece existir el acuerdo en ubicar las causas del problema del analfabetismo, no como un fenómeno individual, sino como de naturaleza estructural.

En la mayoría de los análisis, la explicación del problema del analfabetismo está asociada a contextos económicos, políticos y sociales, cuya expresión es la marginación, la pobreza y la desigualdad en oportunidades, de importantes sectores de la población.

Parece haber consenso incluso, en que la actual estrategia económica conocida como neoliberalismo, caracterizada por el establecimiento e imposición de pactos de estabilidad económica, políticas de ajuste, la búsqueda de la disminución del déficit fiscal, y la disminución de las funciones del Estado, aunada al endeudamiento externo de nuestro país y el desplome de los precios del petróleo, han dejada a nuestro país sumido en una de las crisis sociales y económicas más devastadoras de su historia, "... al grado de que ha sido necesario acuñar un nuevo término que dé cuenta de la situación actual: el concepto de pobreza extrema, con su creciente cuota de muerte por hambre."<sup>54</sup>

La existencia de 6,161,662 analfabetas cuantificados por el Censo General de Población y Vivienda en 1990, puede explicarse sin duda por las variables económicas antes mencionadas, y sus escandalosos resultados: la concentración de la riqueza en unos cuantos, y la pauperización creciente de la mayoría de la población.

---

<sup>54</sup> Wuest, Ma. Teresa.1995:19.

La brecha entre pobres y ricos casi se ha triplicado en 30 años, pasando del 15% en 1984 al 38% en 1999, a finales de este año las personas en extrema pobreza alcanzaron la escandalosa cantidad de 26.5 millones de personas.<sup>55</sup>

Los indicadores para definir el perfil de esta población son tan variados como estudios y enfoques estadísticos, pero parece haber coincidencia en considerar como variables de medición y clasificación, el nivel de educación, el tipo de ocupación y las características de la vivienda que habita. En base a estos indicadores el perfil de la población en extrema pobreza queda constituido por personas ocupadas en el sector primario, que habita en viviendas con los mínimos satisfactores de agua, drenaje y energía eléctrica, y en su mayoría analfabetas.

De acuerdo al Consejo Nacional de Población, existen más de 55 mil localidades en el territorio nacional que se encuentran en la categoría "de muy alta marginación,"<sup>56</sup> y son seis los Estados en donde se distribuyen la mayoría de estas localidades, Estados que además, concentran a la mitad de analfabetas censados en nuestro país:

- ◆ Veracruz: 699 mil personas.
- ◆ Chiapas: 543 mil personas.
- ◆ Estado de México: 537 mil personas.
- ◆ Puebla: 464 mil personas.
- ◆ Oaxaca: 435 mil personas.
- ◆ Guerrero: 410 mil personas.

Llama la atención que los cuatro estados con mayor población analfabeta (Veracruz, Chiapas, Estado de México y Puebla) presenten también los

---

<sup>55</sup> Según fuentes de Banamex -Accival. En periódico "La Jornada", 13 de febrero de 2000.

<sup>56</sup> El resultado se obtuvo de la investigación que realizó el Consejo Nacional de Población en 105 mil 749 localidades del país, para determinar el Índice de pobreza. (En diario "La Jornada" 2 de junio de 1999).

porcentajes más altos de no ingreso al sistema de educación básica (primaria y secundaria) y que sean precisamente estos estados los que concentran la mayoría de la población indígena, y que vivan en localidades con menos de 2 mil 500 habitantes, lo que indica que la mayoría vive en zonas rurales, lo que supone la existencia de otro rasgo sustancial en la condición de pobreza extrema: la cuestión étnica así encontramos que ellos, los indígenas, representan:

- ❖ la población que concentra el mayor grado de marginación y pobreza,
- ❖ que concentra el 26% del analfabetismo nacional,
- ❖ que presenta los índices de deserción y repetición más altos que las medias nacionales,
- ❖ y cuyo egreso del 6º grado es apenas del 35%

El perfil del analfabetismo queda entonces constituido por la población miserable de nuestro país, formada principalmente por campesinas y campesinos que no encuentran medios para sobrevivir en un ambiente en donde la agricultura ha perdido importancia en el sistema económico global; por la población marginada y migrante tanto urbana como rural, desempleada o inserta en la economía informal, y que engrosa los cinturones de miseria de los centros urbanos e industriales; y principalmente por los indígenas que hasta el momento no han sido beneficiados de la riqueza producida por el país.

Sin embargo el perfil presentado es todavía inconcluso, el hecho de que en la distribución porcentual por sexo el 62.6% de la población analfabeta adulta esté formada por mujeres<sup>57</sup> es un hecho que no puede pasar desapercibido, sobre todo

---

<sup>57</sup> Esta tendencia se mantiene incluso a nivel mundial ( el 60% de analfabetos son mujeres). En el informe presentado por la UNESCO con motivo del Día Mundial de la Alfabetización, el 8 de septiembre de 1983, se dice que de existir el analfabeto "tipo", sería una mujer adulta, habitante del campo, en África o en Asia, en una nación con un ingreso inferior a 700 dólares por habitante. En dicho informe el Género aparece como un indicador del problema, pero no es analizado con mayor profundidad, limitando la explicación del analfabetismo femenino a factores culturales ligados a la condición femenina en general. (En Latapi y Castillo.1985:101).

si consideramos que este sector no parece haber sido favorecido por las acciones educativas para solucionar el problema.

Según el análisis de Sandoval y Terrés<sup>58</sup> en México la **tendencia decreciente de analfabetismo va aparejada de un fenómeno contradictorio: un aumento de la población femenina que se encuentra en esta condición.** Así, mientras en 1970 el porcentaje de mujeres analfabetas mayores de 15 años era de 58.6%, en 1990 llegó al 62.2%, lo que sugiere que es la población masculina la que se ha visto favorecida con la disminución de la tasa de analfabetismo y que **no se ha logrado mantener a las mujeres de nuevas generaciones en la escuela, observándose un aumento de mujeres analfabetas** (se observó un incremento en las mujeres de 15 a 19 años del 58% en 1970 al 59.2% en 1990).

El analfabetismo femenino continua ocupando el primer lugar en las estadísticas oficiales, pese a que casi se logra cubrir el 100% de la demanda escolar básica, y de que la educación ha sido aceptada como un patrimonio social, que responde a un derecho constitucional de igualdad para hombres y mujeres, y en donde la presencia de las mujeres en diversos niveles académicos parece anunciar el fin de la marginación femenina en la educación.

Recientes investigaciones en el campo de la educación consideran que el aumento en la cobertura del sistema escolar básico, no ha incidido significativamente en la reducción del analfabetismo, al no lograr frenar la deserción anual de por lo menos 880 000 niños y niñas a nivel primaria<sup>59</sup>.

**De cada 100 niños que ingresan a la escuela primaria sólo 55 alumnos concluyen en seis años, cifra que baja dramáticamente en el medio rural e indígena a un 25%.** Las deserciones ocurren principalmente en los primeros tres

---

<sup>58</sup> Sandoval y Terrés. 1996:15

<sup>59</sup> Información sobre deserción educativa según el Programa Nacional de Modernización Educativa. (En Sandoval y Terrés. 1996:18).

grados. La manera como afecta esta situación a las niñas, no ha sido abordada por la investigación educativa. En términos generales, puede decirse que los padres desean que sus hijos se mantengan en la escuela, pero ante condiciones extremas de pobreza familiar sobreviene la deserción y, en estas condiciones, las niñas parecen ser las primeras afectadas.<sup>60</sup>

Las consecuencias de la deserción en el aumento del analfabetismo pueden explicarse en la medida de que los niños y niñas que abandonan la escuela en los primeros grados, probablemente se convertirán en **analfabetas funcionales**<sup>61</sup>.

Llama la atención que **la marginación educativa de las mujeres**, no sea considerada como relevante en el análisis de las causas del analfabetismo y que el énfasis esté centrado en las cuestiones socioeconómicas, **sin establecer relaciones entre la subordinación de Género y la pobreza**.

Esta omisión es grave en el sentido de que se están obviando muchos aspectos relacionados a la situación de las mujeres respecto a las posibilidades reales para acceder y mantenerse en las opciones educativas, y sobre las implicaciones del analfabetismo en su vida personal y social.

El utilizar el Género como categoría de análisis es primordial para comprender la complejidad del problema del analfabetismo, así como para definir y determinar estrategias acordes y pertinentes para la población analfabeta, particularmente las mujeres.

---

<sup>60</sup> Sandoval y Terrés. 1996:16.

<sup>61</sup> Son analfabetas funcionales aquellas personas que han sido (o se consideran) alfabetizadas, pero que no cuentan con la capacidad de utilizar en su vida cotidiana al menos en un nivel mínimo, la lectura, la escritura y la aritmética. (UNESCO 1985).

## **II.2. INSTITUCIONES QUE IMPLEMENTAN PROGRAMAS DE ALFABETIZACIÓN PARA ADULTOS EN MÉXICO.**

La Educación de Adultos hace referencia a un tipo de educación destinada a personas mayores de 15 años de edad, quienes no fueron atendidas o no pudieron mantenerse en el sistema escolarizado formal.

En los países pobres del mundo, la Educación de Adultos (E. A.) se ha dirigido a atacar los rezagos en la alfabetización y la educación básica de jóvenes y adultos socioeconómicamente marginados.

Tanto en México como en el resto de América Latina, este tipo de educación compensatoria se ha implementado con metodologías y modalidades pedagógicas diversas: " desde marcos muy escolarizados, a semiescolarizados, abiertos o a distancia".<sup>62</sup>

En el caso particular de México, históricamente la E. A. ha tomado diversas formas y objetivos: desde hacer llegar el alfabeto a los adultos desposeídos de él, hasta la intención de, además del alfabeto, dotarlos de habilidades técnicas para que tengan mayores posibilidades de insertarse en el mercado de trabajo, y en el caso de comunidades rurales, buscar su mejoramiento y desarrollo integral.

Parece haber existido a lo largo de la historia de la E. A., el aparente acuerdo en la importancia de ésta, para contribuir en la mejora de las condiciones de vida de los sectores empobrecidos del país, y como un importante aporte para la transformación de las actuales condiciones de desigualdad existentes, pero en los

---

<sup>62</sup> Salinas, Bertha (coordinadora) 1995: 45.

hechos no se refleja la importancia antes concebida. En nuestro país se destina tan sólo el 2% del presupuesto educativo para la E. A.

El insuficiente presupuesto destinado a este rubro se expresa en diversos vacíos y carencias a nivel de recursos humanos y materiales. Actualmente el Estado se enfrenta a serios problemas para responder con calidad y amplia cobertura a las necesidades de la E. A.

El abandono, insuficiencia de cobertura, y el adolecer de propuestas educativas que respondan a los intereses y necesidades de los adultos, en los servicios educativos brindados por el Estado para este sector, han propiciado el incremento de los servicios ofrecidos por las Organizaciones no Gubernamentales, que si bien algunas de ellas presentan buenos resultados cualitativos – por la profundidad y la persistencia de los efectos personales y sociales en sus beneficiarios –, su impacto es mínimo en términos cuantitativos.

Estos actores: el Estado y las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), asumen con naturaleza y objetivos distintos el problema de la alfabetización de adultos. En el caso de nuestro país, ha sido el Estado quien a monopolizado la alfabetización y la educación básica para adultos, a diferencia de otros países; sin embargo las ONG se han fortalecido como consecuencia del abandono del Estado de muchas actividades entre los sectores populares.<sup>63</sup>

Para Silvia Schmelkes y Judith Kalman<sup>64</sup> estos dos actores parten de enfoques y prioridades distintos. Para el Estado, por ejemplo, la educación es entendida como compensatoria o supletoria de saberes (instrumentales principalmente) necesarios para acceder al desarrollo como paradigma único, y en el cual los sujetos se incorporan a partir de su participación en el mercado de trabajo (capital humano). Por el contrario, en algunas ONG, la educación adquiere una

---

<sup>63</sup> Schmelkes Silvia, Kalman, Judit. 1996.

<sup>64</sup> Schmelkes Silvia, Kalman, Judit. 1996.

connotación más amplia al recuperar su sentido social y político; su contribución en la toma de conciencia y reflexión de su práctica cotidiana; como posibilidad para acceder a saberes no sólo instrumentales, sino también simbólicos - culturales, políticos y sociales; y como posibilidad para emerger como sujeto político-autogestivo.

A continuación se resumen los rasgos educativos que a juicio de las autoras antes citadas, caracterizan a estos actores.

#### Acciones emprendidas por el Estado:

- ❖ Considera a la E. A. como proceso de transmisión de un conjunto sistematizado de conocimientos y valores.
- ❖ La E. A. es considerada supletoria: para subsanar un error del pasado, y transitoria.
- ❖ Su impacto se evalúa más en términos de cobertura masiva.
- ❖ La E. A. es importante para *integrar a los sectores pobres al desarrollo*.
- ❖ Su papel remedial y de suplencia, esta orientado a extender el *conocimiento y la habilidad en el uso de las técnicas modernas*.
- ❖ Plantea como necesidad el partir de los *intereses de los adultos; la participación como forma y fondo de la actividad educativa y la organización como forma de vincular lo aprendido con las necesidades de la vida cotidiana*. Estos elementos se defienden en los planteamientos de los programas, pero no así en su implantación.

### Acciones emprendidas por las Organizaciones no Gubernamentales.

- Considera a los adultos portadores de saberes: intereses, motivaciones, conocimientos y valores.
- En sus acciones educativas *privilegia el método y el proceso*.
- Los resultados han sido más profundos y duraderos.
- Explica el subdesarrollo como dependencia interna y externa y el desarrollo como un proceso plural, autodeterminado, autogestado, respetuoso de realidades multiculturales.
- Considera que la E. A. contribuye al proceso de emergencia del sujeto educativo popular, a partir de su toma de conciencia, con el fin de fortalecer el poder de la base.

En los siguientes subíndices de este apartado se profundiza en torno a las acciones de alfabetización emprendidas por estas dos instancias.

En las prácticas gubernamentales, se presenta un breve esbozo del desarrollo histórico de la alfabetización en México, para contextualizar el surgimiento del Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INEA) y presentar las características del Programa de Alfabetización que desarrolló esta institución en el período de 1989 – 1996.

En la parte que corresponde a las ONG, se inicia con la definición y contexto histórico de su surgimiento, el desarrollo que han tenido hasta llegar a la década de los ochenta, y concluir con las características generales de los programas de alfabetización que desarrollan.

La información relativa al segundo actor en la implementación de programas de alfabetización es apenas un acercamiento general, debido a que las prácticas y conocimientos producidos por las ONG, no cuentan con la suficiente difusión y reconocimiento en los diversos espacios de la vida social y académica, lo que dificulta identificar cuántas ONG existen, qué prácticas educativas realizan, así como el profundizar en los fundamentos teóricos y pedagógicos que sustentan y orientan sus prácticas educativas en alfabetización.

## **II.2.1. Prácticas Gubernamentales en la Alfabetización de Adultos.**

### **1.- Desarrollo Histórico de la Alfabetización para Adultos en México:**

#### **Las mujeres, sujeto ausente de las acciones educativas.**

Si bien el interés por alfabetizar a la población adulta en México, se remonta desde la llegada de los españoles a nuestro país (con los esfuerzos de los religiosos por enseñar el castellano a los indígenas; en los viejos tlacuilos que aprendieron a leer y escribir para luego hacer en su idioma, sus propios manuscritos), las mujeres como sujetos educativos no siempre han estado presentes en los intereses y preocupaciones de los responsables de diseñar e implementar acciones educativas para la población adulta.

En el **anexo 2** de esta investigación se presenta un breve recorrido histórico de la alfabetización para adultos en México, a continuación sólo se retoman algunos datos históricos para contextualizar los rasgos fundamentales que caracterizan a la Educación de Adultos, particularmente a la Alfabetización.

El primer intento de formalizar la Educación de Adultos, por parte del gobierno mexicano, inicia con Gómez Farías: desde entonces hasta nuestros días, las acciones han tenido como principal destinatario a la población marginada, pero la definición de los destinatarios ha variado de acuerdo a la particular visión de desarrollo impulsada en cada período sexenal.

En este vaivén político, la población indígena y campesina, desaparece y reaparece como prioridad educativa en diferentes momentos del escenario político nacional. Por ejemplo se enfatiza su atención con Gómez Farías, Cárdenas e incluso con Días Ordaz, pero se relega su atención con Porfirio Díaz, Ávila Camacho y Miguel Alemán.

La educación ofrecida a la población marginada sea urbana, rural o indígena, responde a una concepción de desarrollo industrial y capitalista, por lo que las acciones educativas se enfocan principalmente a subsanar y remediar el rezago educativo, y las estrategias educativas, en su mayoría tienen como fundamento la incorporación de saberes técnicos y culturales que faciliten a esta población incorporarse al desarrollo.

La formalización de la E. A. ha estado estrechamente vinculada a enmiendas constitucionales (como la enmienda al artículo tercero constitucional impulsado en 1934), y la definición de marcos normativos para sustentar el surgimiento de instituciones y planes diversos para atender a esta población (por ejemplo, en 1947, se estableció la ley de medidas permanentes contra el analfabetismo, y en ese mismo año se creó la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar de la Secretaría de Educación Pública).

Para Ruiz<sup>65</sup> "la década de los setenta y los principios de los ochenta representa un momento de condensación y articulación del discurso del Estado en el campo de la E. A.: desde el punto de vista legislativo con la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1973, la Ley Nacional de Educación de Adultos en 1975, el Programa Nacional de Alfabetización y la Creación del Instituto Nacional para la Educación de Adultos en 1981.

En base al recorrido histórico de la E. A. implementada por el gobierno mexicano, se puede afirmar que no han existido, ni existen hasta el momento, acciones específicas que definan a las mujeres como sujetos con necesidades e intereses distintos al resto de la población. Su presencia se diluye en la frecuente generalización de la población marginada, sea esta indígena, campesina o urbana.

---

<sup>65</sup> Ruiz, 1993: 3. La cita es de Salinas, Berta (coordinadora) 1995:110.

En el subíndice II.3 La Alfabetización de adultos en debate, se presenta con mayor profundidad la importancia de considerar a las mujeres como sujetos específicos de la educación.

## 2.- El Instituto Nacional para la Educación de Adultos.

En 1973 se promulga la Ley para la E. A., y es hasta 1981 cuando se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). Desde su creación el INEA asume la responsabilidad del Programa de Alfabetización y el Programa de Educación Básica de Adultos, antes responsabilidad de la Dirección General de Educación de Adultos de la Secretaría de Educación Pública, y los programas de Educación Comunitaria.

El INEA se plantea como compromiso institucional:

"... ofrecer a la población adulta del país educación básica y programas educativos que contribuyan al desarrollo de sus capacidades, con el fin de que puedan mejorar su calidad de vida y promover el bienestar social y económico del país"<sup>66</sup>.

Para lograr sus objetivos, el INEA organiza sus acciones a partir de seis programas: alfabetización, educación básica, promoción cultural, capacitación para el trabajo, calidad de la educación y administración. Posteriormente se fusionan los programas de promoción cultural y capacitación para el trabajo, y desaparecen los programas de educación y administración. En 1991 la estructura se modifica nuevamente, y cambia de programas a funciones, las funciones definidas actualmente son: Investigación, Contenidos y Métodos y Capacitación.

---

<sup>66</sup> INEA, Decreto de creación del Instituto, 1981, En De Agüero, María de las Mercedes.1996:12.

El cambio en la estructura institucional, fue resultado de la Consulta Nacional de Educación de Adultos. "Con base en ella, y en investigaciones realizadas por la propia institución, se diagnostican una serie de problemas funcionales y de eficiencia y de estructura de la institución (INEA,1991), y se elabora el Programa de Modernización Educativa."<sup>67</sup>

Es a partir del Programa de Modernización Educativa para los Adultos, que se diseñó el Programa de Educación Básica de Adultos (PROEBA).

**Las estrategias que planteaba el INEA a partir de la definición del Programa de Modernización de la Educación de Adultos, y vigentes hasta 1995 fueron<sup>68</sup>:**

- Una acción educativa cuyas prioridades fueran las zonas rurales, las urbanas marginadas y los grupos étnicos; asimismo, se privilegia a los grupos de 15 a 25 años de edad y se inicia el programa de niños y jóvenes entre 10 y 14 años que no están incorporados al sistema escolar.
- Decidió movilizar a la sociedad mediante campañas de promoción y difusión diferenciadas dirigidas a distintos beneficiarios de la educación de adultos.
- Señaló como recurso fundamental de la educación para adultos a los educadores solidarios que fomentaran el autodidactismo para un autoaprendizaje.
- Elaboró un modelo educativo flexible adaptado a las necesidades y expectativas de los adultos.

---

<sup>67</sup> En De Agüero, María de las Mercedes.1996:13.

<sup>68</sup>En De Agüero, María de las Mercedes.1996:13.

### 3.- Características del Programa de Alfabetización implementado por el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

El Programa Nacional de Alfabetización comenzó a operar en el INEA desde octubre de 1981, desde entonces se planteó como objetivo:

“... favorecer la adquisición de las herramientas y habilidades fundamentales de lecto - escritura, cálculo y comunicación, dada su importancia para el desempeño de los adultos en el mundo personal, familiar, laboral y social,”<sup>69</sup>

El programa tiene sus fundamentos en los objetivos planteados en el Programa de Educación Básica de Adultos, en los que resaltan dos ejes fundamentales:

Su definición como **proyecto solidario**, que se plantea como prioridad el incorporar la participación sistemática y comprometida de la sociedad, y

El **autodidactismo** como fin de la educación para adultos.

Estos dos ejes han estado presentes en las dos modalidades implementadas en el programa de alfabetización.

La primera modalidad para la alfabetización se basó en el Método de la “Palabra Generadora”. El método consistía en la selección de 17 palabras predeterminadas y secuenciadas, a partir de las cuales se pretendía:

“ Propiciar la participación de los adultos para aprovechar todos sus conocimientos. Para inducir esta participación, aconseja –al alfabetizador- actuar como un conductor del grupo, como un compañero y no como un maestro que todo lo sabe.

---

<sup>69</sup> Carranza, José Antonio. Director General del INEA. En Periódico “La Jornada”. 1997:11.

Mantener el interés de los adultos, relacionando sus necesidades e intereses con lo que van aprendiendo.

Respetar lo que cada adulto dice y piensa.

E incorporar las actividades que se le ocurran a los maestros para que los adultos practiquen y aprendan más.<sup>70</sup>

En 1989, se sustituye el método de la Palabra Generadora por otro que dice ser "Global de Análisis Estructural", y se reducen los tiempos para la alfabetización. La única argumentación que se ofrece para justificar dicha modificación es de carácter financiero: el INEA no posee los recursos necesarios para llevar a cabo la alfabetización con el método de la palabra generadora.<sup>71</sup>

En el **anexo 3** se presenta el esquema que realiza la maestra De Agüero Servin para resumir las características del Modelo de Alfabetización que impulsó el INEA en 1989<sup>72</sup>.

#### 4.- Comentarios al Programa de Alfabetización implementado por el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

Sin pretender hacer un análisis pormenorizado de los fundamentos pedagógicos e impacto del programa de alfabetización desarrollado por el INEA, se presenta a continuación la reflexión en torno a tres aspectos que son fundamentales para debatir en torno al rumbo y posibles perspectivas de este programa.

---

<sup>70</sup> INEA.1982. En De Agüero, María de las Mercedes. 1996:16.

<sup>71</sup> INEA: 1989 En De Agüero. María de las Mercedes, 1996 :16.

<sup>72</sup> INEA: 1989 En De Agüero. María de las Mercedes, 1996 : 21.

### **a) Los fundamentos sociológicos del programa.**

En el discurso del INEA se consideran como causas del analfabetismo la polarización en la distribución de la riqueza material, la distribución de los bienes culturales, de los cuales la educación es el más importante.<sup>73</sup>

Aunque el INEA reconoce los factores económicos como causa del problema, enfatiza el carácter individual del mismo, al considerar que es el sujeto quien se queda atrás (rezagado) de las oportunidades educativas. El modelo económico que origina y agrava el problema, no es cuestionado.

En esta lógica, la educación dirigida a la población Adulta juega un papel supletorio y transitorio.

Esta concepción de la educación, por parte del Estado se expresa en una visión limitada del problema que reduce, a su vez, los alcances e impacto del INEA como institución responsable de la Educación de Adultos, y la contribución de otras instituciones educativas en la solución del problema del analfabetismo. Ejemplo de lo anterior es el poco presupuesto que recibe la Educación de Adultos y concretamente la Alfabetización, y el poco interés para crear y consolidar un proyecto de atención capaz de sobrevivir a los embates de cada sexenio.

De acuerdo con la opinión de Pablo Latapí el INEA, creado en 1981 con muy buenos augurios "(...)se fue deteriorando al correr los años: se embotó su capacidad creativa, hubo corrupción, se utilizó para fines políticos y, en los últimos años, mostró incapacidad para autocuestionarse y corregir sus errores..."<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> Carranza, José Antonio. Director General del INEA. En Periódico "La Jornada". 1997:11.

<sup>74</sup> Latapí, Pablo. Proceso, núm. 899,24-1-94. La cita es de Safa, Enrique.1995:113.

## b) Bases pedagógicas del programa.

El programa de alfabetización desarrollado por el INEA en 1989, centraba sus objetivos en **subsanan las carencias educativas** no cubiertas por los adultos, partiendo del supuesto de que el aprendizaje de conocimientos y habilidades para el uso de técnicas modernas les permitiría incorporarse al desarrollo.<sup>75</sup>

En su discurso resalta también la importancia de vincular estos saberes a los intereses y necesidades de los adultos; sin embargo en la práctica el modelo educativo desarrollado se escolarizó; es decir, reprodujo métodos, materiales y relaciones educativas propias del sistema escolar, sin considerar la especificidad de la población adulta.

Lo anterior se expresa en modelos rígidos que no se adaptan a la diversidad de destinatarios y contextos; el énfasis puesto en la eficiencia administrativa basada fundamentalmente en el cumplimiento de metas; y el aislamiento de los procesos educativos del propio contexto social y cultural en que se desenvuelven los adultos.

En la reflexión de Rubio y Zires<sup>76</sup> se expresa de manera certera uno de los mayores retos de la Educación de Adultos: la falta de una teoría psicológica del aprendizaje que defina y explique a su propio sujeto pedagógico y que sustente no sólo el acto de enseñar sino también la acción de aprender.

---

<sup>75</sup> Vera Godoy (1987) considera que este enfoque de Educación de Adultos está determinada por una concepción de desarrollo único, unilineal del modelo industrial urbano como punto de llegada. (En Schmelkes Silvia, Judith Katman. 1996: 15).

<sup>76</sup> Safa, Enrique. 1995:125.

### c) Resultados del programa.

Varios autores definen la calidad del programa de alfabetización para adultos con la frase "una educación pobre para pobres": la frase además de aludir al bajo presupuesto con los que funciona el programa, se refiere a la poca capacitación que reciben los instructores responsables de la alfabetización; los escasos y limitados espacios y materiales disponibles para llevar a cabo las sesiones de alfabetización y hace referencia a un punto central: el pobre impacto del programa en la población.

En 1988 el INEA realizó una investigación de tipo exploratoria, para conocer el impacto de su programa de alfabetización. La hipótesis que se esperaba comprobar entonces era la siguiente:

"Si el diseño es consistente, los adultos mantendrían el nivel mínimo requerido para considerarse alfabetizados, tendrían habilidades de autoaprendizaje, y un porcentaje importante de ellos se incorporaría a otros programas educativos, siempre y cuando hubiera existido coherencia entre los aspectos teóricos - valorativos que sustentan al mismo, y los aspectos estructurales y de funcionamiento, y en tanto que hubiera existido un apoyo adecuado de las autoridades locales y del contexto familiar y social de los adultos."<sup>77</sup>

A continuación se enlistan los logros que a juicio de la institución alcanzó el programa de alfabetización en el período de 1981 a 1985:

- o El Programa de Alfabetización ha alfabetizado a cerca de cuatro millones de adultos en todos los estados y regiones del país.

---

<sup>77</sup> INEA.1988:69-89.

- El 72% de los adultos entrevistados en la investigación se sintieron satisfechos con lo que aprendieron en el curso y consideraron que pusieron empeño en aprender. Sin embargo menos de la mitad de los adultos (46%) conocen el nombre del Instituto y los servicios que proporciona aparte de la alfabetización.
- El 86% de los entrevistados dice poder escribir letras, el 91% palabras, el 80% oraciones o párrafos pequeños y escribir cartas el 68%.
- En la lectura, pueden leer algunas palabras el 93%, letreros y anuncios el mismo porcentaje, también el 93% dijo que puede leer libros escolares o inclusive novelas con apoyos gráficos.
- En cuanto al proceso de alfabetización cursado por los adultos, se aprecia una opinión general positiva en cuanto a los materiales y el método didáctico, y en cuanto a la forma de enseñar y trato personal de los alfabetizadores.
- El programa permite que el adulto se rescate a sí mismo y se valore como participe de una acción social compartida.
- Puede afirmarse que son muy pocos los adultos a los que se les puede considerar analfabetos funcionales y muy pocos también a los que se les puede considerar semianalfabetos.

Al respecto de los resultados presentados en esta evaluación, Enrique Safa (autor de la investigación sobre las prácticas gubernamentales en materia de educación básica y alfabetización en México), considera que "... los estudios sobre los resultados alcanzados por el INEA son demasiado categóricos, a la vez que no son

muy recientes ( todos se llevaron a cabo hasta el sexenio del presidente Miguel De la Madrid)".<sup>78</sup>

Para Pablo Latapí, los resultados presentados por INEA en esa investigación son falsos e imprecisos, y al respecto comenta:

"... a fines de 1988 el INEA anunció que el índice de analfabetismo simple había bajado al 5% (...) afirmación que el Censo de 1990 desautorizó al comprobar que era de 12.4%, error intolerable (de más de tres millones) de la institución nacional responsable de la alfabetización (...) Los 5.4 millones de alfabetizados en esos diez años simplemente no se reflejan en la información captada por el Censo. Esta argumentación obliga a evaluar seriamente la efectividad alfabetizadora del INEA y a replantear la alfabetización sobre otras bases."<sup>79</sup>

Los comentarios de otros autores son también críticos del programa oficial, tal es el caso de los resultados presentados en el estado del conocimiento de las prácticas gubernamentales en educación básica y alfabetización, escrito por Enrique Safa, los cuales son francamente desoladores:

"El promedio de población analfabeta atendida anualmente por el INEA no puede ser mayor de 122 000 adultos. De ellos, una minoría de los sujetos atendidos alcanza realmente la alfabetización funcional (Guevara et al. 1992).

El programa tuvo altísimas tasas de deserción del personal, y en algunos Estados prácticamente se suspendió su ejecución (Oscar Cuellar 1986)

El sistema oficial en realidad no tiene capacidad para retener a los instructores de alfabetización; más bien recluta tanto a los instructores como a los

---

<sup>78</sup> Safa, Enrique.1995:135

<sup>79</sup> Latapí, Pablo. Proceso, núm. 899, 24-1-94. Cita de Safa, Enrique.1995:113.

estudiantes porque prácticamente no existe demanda social por la alfabetización (Schmelkes 1989).

En el diseño, elaboración y distribución del material no parece apropiado ni operativo, porque se usan materiales iguales para poblaciones desiguales. El retraso en la entrega del material impide un buen desarrollo del programa (Ignacio Gallardo 1985).<sup>80</sup>

Sylvia Schmelkes y Judith Kalman al respecto comentan que "...otra investigación realizada en zonas rurales y urbanas muestra que, de los que se inscriben a los cursos de alfabetización, 42% no terminan y 33% siguen asistiendo después de un año, lo que significa que 25 de cada 100 inscritos termina la alfabetización en el tiempo previsto. De los que terminan, el 46% dice haber aprendido a leer, 37% a escribir y 13% a realizar operaciones de cálculo básico"<sup>81</sup>

La E. A., particularmente la alfabetización, por los resultados de las investigaciones brevemente esbozadas en párrafos anteriores, es simplemente el reflejo de una realidad nacional:

La educación en nuestro país no cuenta aún con la suficiente valoración social y política por parte de sus gobernantes, y de la misma población a quienes van dirigidos tales programas.

Mientras el Estado continúe asumiendo el enfoque funcional, como fundamento de su política para la E. A., la alfabetización continuará siendo un programa de segunda clase cuya finalidad última será el suplir la educación formal para remediar y retribuir en algo, aunque sea con muy poco, a las personas que no pudieron acceder a la educación escolarizada.

---

<sup>80</sup> Safa, Enrique. 1995: 109-135.

<sup>81</sup> Schmelkes, Sylvia y Kalman, Judith . 1996:22-23.

En el actual contexto, en donde la pobreza crece aceleradamente, y con ella una serie de consecuencias como la distribución inequitativa de los bienes sociales, entre ellos la educación, urge cuestionar y definir el papel de la alfabetización como importante motor de la promoción social. Esto por supuesto, en el marco de una discusión amplia en torno a la importancia de la educación en la construcción de sistemas democráticos.

La reflexión de Sylvia Schmelkes, es un excelente corolario de la importancia y retos que enfrenta la educación de adultos y específicamente la alfabetización:

"... no es posible concebir el desarrollo de las condiciones de vida de amplios sectores de la población, si estos sectores no superan su condición de exclusión de los saberes actuales y de las prácticas socioculturales que permitan su participación cualitativa en los procesos de transformación de las realidades que les afectan cotidiana y socialmente (...) la educación es uno de los ingredientes sin los cuales un proceso de desarrollo carece de la calidad necesaria para hacer a los sujetos agentes activos de su propia transformación y de la de su entorno social y político."<sup>82</sup>

---

<sup>82</sup> Schmelkes, Sylvia y Kalman, Judith .1996:22-23.

## II.2.2. Prácticas de Organizaciones no Gubernamentales en la Alfabetización de Adultos.

### 1.- ¿Quiénes son las organizaciones no gubernamentales?

El término es en sí mismo polémico porque establece, en su propia definición, la negación y diferenciación con el otro, en este caso, lo que sí es gubernamental, lo que viene directamente de los planes y acciones de gobierno. La definición cuestiona de inicio el por qué es necesario establecer tal distancia y remarcar la propia identidad basándose en la cualidad del "no ser" o "el no hacer" de ese otro: el gobierno.

La distancia con lo gubernamental nos remite a su propio origen: diversos actores de la sociedad que fuera de lógica institucional del Estado se manifiestan y actúan para dar respuesta a problemas o fenómenos sociales, que por la visión e intereses de quienes gobiernan, no son atendidos, o reciben respuestas parciales.

Según Padrón<sup>83</sup> el término empezó a utilizarse en 1945 en documentos de las Naciones Unidas; Reygadas<sup>84</sup> también ubica la aparición del concepto en la posguerra y considera que en este contexto la mención a las Organizaciones no Gubernamentales (ONG) alude a "... un complejo fenómeno mundial caracterizado por la formación de centros de bienestar social o promoción del desarrollo, independientes de gobiernos, iglesias o partidos políticos, que actúan en múltiples campos, tales como la ecología, los derechos humanos, la educación popular y las mujeres, entre otros, además de trabajar con los sectores populares y trabajadores."

---

<sup>83</sup> Padrón 1982. En Talamantes, Cecilia et al. 1993:330

<sup>84</sup> Reygadas 1993. En Talamantes, Cecilia. et al. 1993:333.

Para el caso de México, la mayoría de autores coinciden en ubicar las iniciativas organizadas desde la sociedad civil, en los primeros años de la década de los sesenta.<sup>85</sup>

Sin embargo, para López Llera<sup>86</sup> el antecedente del surgimiento de las ONG se ubica en los años cincuenta, con la aparición de diversas formas de participación, organización y gestión de sectores urbanos y campesinos, y distingue cuatro etapas en el desarrollo de las ONG.

A continuación se presenta un resumen de los acontecimientos, que a juicio de este autor, distinguen a cada una de estas etapas:

### **Los años cincuenta: asistencia y educación fundamental.**

El Secretariado Social Mexicano (SSM)<sup>87</sup>, la Escuela de Trabajo social Vasco de Quiroga y el Centro Nacional de Pastoral Indígena, todos de origen religioso, son identificados por el autor como pioneras en la promoción de la participación social, su objetivo entonces era "... superar el individualismo y el progreso económico de corte capitalista." En tanto que otras iniciativas sociales, como las emprendidas por empresarios o algunos profesionistas, mantuvieron su enfoque de caridad y asistencia a los desamparados.

---

<sup>85</sup> "... la "revolución institucionalizada" y el peso enorme de un Estado corporativo, durante ya más de 50 años, limitaron los espacios de la participación popular autónoma y de las iniciativas civiles en general" (En Salinas, Amescua, Berta [coordinadora] 1995:55).

<sup>86</sup> López, Llera, 1989. (En Salinas, Berta [coordinadora]1995:55.)

<sup>87</sup> "Este organismo es ubicado por distintos autores como el pionero en fomentar el desarrollo de la sociedad civil a través de cooperativas de ahorro y crédito." (En Talamantes, Cecilia. et. al. 1993: 335).

## **Los años sesenta: el impacto cubano y el de la encíclica Populorum Progressio, el desarrollismo.**

Este período es crucial en la historia de las ONG, acontecimientos como el triunfo de la revolución cubana y la preocupación de Estados Unidos de que el comunismo se extienda en otros países del Continente Americano, pone sobre la mesa de análisis y atención, la pobreza y marginación de los sectores populares.

Las teorías sobre Desarrollo invaden el discurso económico y social. Nuestro vecino del norte invierte grandes recursos técnicos y financieros para promover el Discurso del Desarrollo como alternativa a la marginación. La Alianza para el Progreso se promueve en todo el continente, sectores públicos y privados retoman sus estrategias e impulsan acciones encaminadas sobre todo a prevenir y evitar estallidos sociales. En este marco surge el Desarrollo de la Comunidad como estrategia metodológica para promover la participación la organización local, la autoayuda y el esfuerzo propio.

En 1960 se establece también la primera década del Desarrollo impulsada por las Naciones Unidas, la meta avanzar en el crecimiento auto sustentado de cada uno de los países subdesarrollados. En este contexto surgen movimientos sociales anticoloniales y el movimiento de los No alineados.

El Discurso del Desarrollo también llega a los sectores cristianos que se sensibilizan sobre la pobreza, y apoyándose en el Concilio Vaticano Segundo cambian su objetivo primero de caridad por el de desarrollo. La encíclica Populorum Progressio postula el desarrollo de todos los hombres, idea asociada para prevenir el comunismo.

"El desarrollismo que marcó esta época permitió dirigir la atención y el interés hacia los sectores populares desde una perspectiva reformista, pero sin cuestionar profundamente el modelo capitalista".<sup>88</sup>

En este período, aparecen en México algunas de las ONG consideradas como pioneras de los actuales centros de promoción social y comunitaria y de educación popular. El autor menciona como ejemplos: El Centro Operacional de Vivienda y Poblamiento (COPEVI), Promoción del Desarrollo Popular (PDP), Centro Nacional de Comunicación Social (CENCOS), Centro de Estudios Educativos (CEE), Centro de Capacitación para el Desarrollo Rural (CECADER), El Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario (IMDEC), El Centro de Desarrollo Agropecuario(CEDESA), Desarrollo Económico y Social del Mexicano Indígena(DESMI), entre otros.

Los obispos y algunos sectores empresariales crearon a su vez, distintas organizaciones laicas para promover el desarrollo.

### **Los años setenta: populismo y luchas de liberación.**

En la década de los setenta, la idea de desarrollo sufre importantes descalabros. El desenlace de la lucha estudiantil de 1968 (que alentó la aparición de la guerrilla urbana y movilizaciones populares espontáneas) cuestionan la exitosa ecuación del periodo anterior: desarrollo = a progreso e igualdad. Nuevos discursos y modelos económicos y sociales aparecen: el movimiento feminista, el pacifista y el ecologista en los países del norte, empiezan a influir en el desarrollo de líneas de cooperación al Tercer Mundo. De igual forma "... la influencia de las corrientes de antropología cultural que cuestionan el universalismo occidental y las reflexiones alrededor de la teoría de la dependencia (concepción centro – periferia de la CEPAL), inician una serie de cuestionamientos sobre el carácter de la ayuda que

---

<sup>88</sup> Salinas, Berta (coordinadora). 1995:56.

las agencias de financiamiento no gubernamental brindan al llamado Tercer Mundo...<sup>89</sup>

Dentro de la Iglesia Católica surge la teología de la liberación y, desde el Estado, se impulsa un renovado populismo.

En este contexto, las propuestas de Paulo Freire, especialmente su método concientizador, y de la doctrina social de la Iglesia presente en los documentos de Medellín, reciben gran acogida en los grupos, imprimiendo un sello político y liberador en su trabajo organizativo y alfabetizador.

En esta década apareció otra generación de ONG: la Compañía de Jesús clausuró un instituto privado de educación de jóvenes con recursos y funda Fomento Cultural y Educativo (FCE), con clara vocación popular liberadora. Los empresarios crean la Fundación Mexicana para el Desarrollo (FMD), mediante la cual dan servicios a productores campesinos a través de 30 centrales repartidas en varios Estados. El Centro de Estudios Educativos (CEE) imprimió un giro nuevo a sus actividades orientándose al trabajo popular y organizativo. Se fundaron nuevas ONG integradas por profesionales, como Análisis, Desarrollo y Gestión (ANADEGES), Centro de Información de Tecnología Apropriada (CITA), Servicios Informativos Procesados (SIPRO), Equipo Pueblo, etcétera.

### **Los años ochenta: crisis y búsqueda de alternativas.**

El autor distingue como acontecimientos relevantes en esta década, las luchas centroamericanas, los terremotos de la ciudad de México de 1985 y la caída del socialismo formal en Europa del Este.

---

<sup>89</sup> Talamantes, Cecilia. et. al. 1993.336.

Elio Villaseñor destaca, además, el aparente triunfo del capital trasnacional que fortalece al modelo neoliberal y a sus organismos multilaterales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, quienes imponen a escala global, las políticas económicas, culturales y sociales en todo el mundo: “ entramos al predominio del capital financiero y la política del mercado que se impondrán en todos los países del planeta.”<sup>90</sup>

Para Cecilia Talamantes, Gloria Careaga y Lorena Parada en esta década “... se registra un surgimiento acelerado de nuevos conjuntos de ONG y un incremento en el influjo del financiamiento internacional, como resultado de la crisis económica y política del Estado mexicano y el surgimiento de nuevos actores sociales, entre los cuales destacan los grupos feministas y los ecologistas...”<sup>91</sup>

Una avance importante de las ONG en este período es la formación de redes o instancias de agrupamiento que pretenden unir esfuerzos, profesionalizar el quehacer y superar el aislamiento del trabajo local o microsocioal. López Llera menciona las siguientes:

- a) Las no formalizadas en una institución: Acción Campesina, Acción Obrera, Red Mexicana de Educación Popular, Movimiento de Programas de Salud al Servicio de Proceso Popular, Red de Solidaridad Sacerdotal.
- b) De ecología: Federación Conservacionista Mexicana, Grupo de los Cien, Pacto de grupos Ecologistas, Red de Formación Ambiental, Red Alternativa de Comunicación.
- c) Transfontera. Comité Regional de Emergencia y solidaridad.

---

<sup>90</sup> Villaseñor. Elio. 1997:14.

<sup>91</sup> Talamantes, Cecilia. et. al. 1993: 337.

d) Las formalizadas: Programa de Formación en la Acción y la Investigación (PRAXIS), Red Artesanal Solidaria y Convergencia de Organismo Civiles por la Democracia.

Tomando como base el desarrollo histórico de las ONG, algunos autores suelen clasificarlas en tres grupos relacionados con sus orígenes y tendencias:

- La tendencia histórica.
- Las instituciones de Iglesia.
- Grupos surgidos de la iniciativa privada.

“La tendencia histórica la constituyen ONG herederas del movimiento de 1968, en lo político e ideológico, y de un pensamiento cristiano enmarcado en la teología de la liberación que adquiere fuerza en esa época, cuyo énfasis está puesto en la opción de la Iglesia por los pobres. Esta vertiente se va enriqueciendo a lo largo de los últimos años con la creación de los denominados “centros de apoyo”, que definen sus proyectos en función del desarrollo organizativo y político del movimiento popular.

La vertiente de las instituciones de la Iglesia –católicas en su mayoría- se constituyen por instituciones de beneficencia, dirigidas a solucionar problemas de salud, discapacitación, etc. En los últimos años, sobre todo a partir del terremoto de 1985, se van transformando para canalizar recursos a otro tipo de proyectos sociales.

La tercera vertiente, presente en México desde los años cuarenta, es conformada por las instituciones de la iniciativa privada, que a través de acciones filantrópicas y de beneficencia buscan mantener presencia social en la cultura y en la acción social.

## 2.- Programas de Alfabetización implementadas por las Organizaciones no Gubernamentales.

La cooperación internacional ha impulsado y fortalecido a las ONG, los recursos financieros provenientes de diversos países desarrollados, han hecho posible el florecimiento y consolidación de interesantes proyectos, propósitos que en los esquemas cerrados, burocratizados y jerárquicos de las instituciones oficiales, difícilmente hubiesen prosperado.

En México, como en otros países, han surgido y mantenido por varios años, una gran número de ONG, quienes desarrollan programas diversos con innovadoras formas para enfrentar problemas en la salud, la educación, la ecología, la producción, por mencionar algunos, y en los que destaca la preocupación por incorporar a los propios destinatarios de los programas como interlocutores, promotores y ejecutores de las acciones propuestas.

Schmelkes y Kalman (1996) consideran que en el campo de la Educación de Adultos, las ONG se han fortalecido como consecuencia del abandono del Estado de muchas actividades entre los sectores populares, pero su enfoque es predominantemente microsocioal, con buenos resultados cualitativos por la profundidad y la persistencia de los efectos personales y sociales, pero que no han impactado en términos cuantitativos.

Las acciones educativas emprendidas por las ONG, en su vertiente histórica, están en su mayoría ligadas a la llamada **Educación Liberadora o Educación Popular**, que surge en el contexto de la Segunda Conferencia Episcopal Latinoamericana realizada en Medellín en 1968.

El fin principal de la Educación Liberadora es despertar a los oprimidos y desarrollar una conciencia crítica que oriente la construcción de una sociedad justa.

### Aspectos claves de la Educación Liberadora o Educación Popular:

La realidad es considerada como fuente y referencia importante en la relación educador – educando, dado que esa relación pedagógica, tiene como fin promover la creatividad y toma de decisiones de educadores y educandos, frente a la realidad para transformarla.

- ◆ El proceso pedagógico toma como base la historia de los mujeres y hombres que están “ con y en el mundo”.
- ◆ La realidad es inacabada, puede ser transformada, por lo que es necesario estar abierto al mundo, captarlo y comprenderlo, plantea para ello el método de concientización.
- ◆ El diálogo como método que permite objetivar la realidad y adquirir conciencia de ella para transformarla.
- ◆ La base teórica del método es la Pedagogía Liberadora de Paulo Freire, quien identifica dos tipos de conciencia: Intransitiva: limitada comprensión del mundo, no capta causalidad. Transitiva: tiene apertura a otros y al mundo, le permite comprometerse. Sin embargo en un primer estadio es ingenua y simple en la interpretación de la realidad, el diálogo se desfigura y distorsiona. En un segundo estadio (transitiva crítica) interpreta con profundidad, sustituye ideas y explicaciones mágicas por principios causales, esta abierta a la comprobación y revisión.

### El diálogo como método de trabajo para problematizar la realidad, unido a la acción como praxis.

- ◆ El diálogo para leer la realidad y transformarla, y como lucha cultural para romper el silencio y conquistar la palabra.

## **El contenido programático en la realidad problematizada.**

- ♦ De la realidad problematizada surgen los temas significativos, representa el universo temático de la situación presente y a partir de ella se concretan y eligen temas generadores.

Para Schmelkes y Kalman (1996) las acciones educativas emprendidas por gran parte de las ONG, comparten la filosofía de la Educación Popular, presentada en líneas anteriores, y difieren en mucho de las acciones emprendidas por el Estado. El Marxismo y la Pedagogía de Paulo Freire son los apoyos teóricos que más se mencionan en estas propuestas educativas. Desafortunadamente no existe la suficiente investigación y sistematización de las prácticas educativas desarrolladas por estas organizaciones, que puedan ampliar la información en torno a los fundamentos teóricos de sus propuestas y el cómo han incorporado aportes igualmente críticos desarrollados en otros campos, por ejemplo, en la filosofía, en la economía y la educación, por mencionar algunos.

En tal sentido, uno de los mayores retos que enfrentan las ONG es precisamente el de sistematizar sus modelos de atención desarrollados por más de una década.

Hasta ahora poco se sabe sobre los modelos creados en el marco de estructuras institucionales flexibles y preocupadas por responder a las necesidades, intereses y problemáticas de sectores diversos de la población: campesinos, indígenas y urbanos y se ignora los caminos emprendidos para respetar la diferencia y la especificidad, convirtiéndola en el principal eje de sus acciones. Son ellas quizás quienes han desarrollado interesantes modelos para responder a demandas concretas de mujeres, jóvenes y población infantil que vive y comparte una condición generalizada: la pobreza.

**ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA**

Son diversos y numerosos los caminos recorridos por estas organizaciones para lograr su consolidación como institución, diseñar, implementar y evaluar las acciones que realiza en diversas áreas y con diversos sectores.

Difundir los errores, logros y retos que enfrentan las ONG, es una importante tarea a fin de mostrar caminos andados y mejorar las iniciativas que sin duda siguen siendo necesarias para dar respuesta al problema de analfabetismo de la población pobre de nuestro país, y las mujeres en especial.

### **II.3. LA ALFABETIZACION DE ADULTOS EN DEBATE**

La inminente existencia de millones de pobres en nuestro país, es traducido generalmente por los Programas de Alfabetización realizados por el Estado, como incapacidad e inferioridad en relación a aquellas competencias valoradas como necesarias desde la lógica del desarrollo capitalista.

Para esta concepción, la cultura y formas de organización social y económica desarrolladas por las comunidades e individuos indígenas y campesinos, o por los numerosos grupos marginados que sobreviven en las zonas urbanas, es desvalorizada y no tomada en cuenta como referente para el desarrollo de programas educativos.

En los modelos actuales de alfabetización – pese a que existe en el discurso la insistencia de considerar los intereses y problemáticas de los adultos-, se continua tratando a los sujetos como menores de edad. Es frecuente que los círculos de alfabetización se escolaricen, y se repitan métodos utilizados en la escuela Primaria para alfabetizar a la población infantil, por ejemplo, la memorización y repetición de palabras y frases aisladas del contexto cultural y social de los adultos, convirtiendo a la lectoescritura en un objeto escolar, en donde el mayor reto es lograr que los adultos memoricen grafías y las articulen para formar palabras y oraciones.

La situación anterior, aunada a la poca convocatoria y altos índices de deserción de los adultos en los Programas de Alfabetización, así como el poco impacto logrado por estos programas en la vida personal y social de los adultos, ha puesto en entredicho la viabilidad de estas acciones.

Entre los aspectos puestos en cuestión, destaca el de seguir considerando a la lectoescritura como un conocimiento meramente instrumental.

Al respecto Judith Kalman considera que mientras no se realice un revisión completa de la lengua escrita, y no se responda a preguntas tan importantes como ¿qué hace encontrar sentido a la lengua escrita? ¿para qué sirve lo aprendido? ¿en qué situaciones específicas se lee y se escribe? las acciones pedagógicas y expectativas educativas seguirán siendo incompletas<sup>92</sup>.

**Recuperar el proceso educativo y la escritura como práctica social**, es sin duda una discusión pendiente y necesaria en la Educación de Adultos, principalmente en la alfabetización.

Otro aspecto igualmente relevante pero tal vez menos discutido por los especialistas y responsables de diseñar programas educativos en nuestro país; es la innegable presencia de un mayor porcentaje de mujeres analfabetas. Este hecho pasó desapercibido durante mucho tiempo, pero recientemente, gracias a la influencia de las visiones de Género en el análisis educativo, se ha demostrado que la marginación educativa de las mujeres no es un hecho fortuito, y que por el contrario, el nacer hombre o mujer, define por sí mismo un amplio espectro de oportunidades y limitaciones que, para el caso de la educación, se han traducido en condiciones poco favorables para que las mujeres accedan, se mantengan y concluyan su formación escolar.

Mientras no sean develados los contenidos de Género en la educación, los esfuerzos por eliminar las desigualdades educativas continuarán ubicándose únicamente en el contexto normativo, en donde si bien se han logrado grandes avances en materia legislativa, el impacto en la vida concreta de las mujeres es todavía modesto.

---

<sup>92</sup> Kalman, Judith. 1994: 38-43.

La educación, y particularmente la alfabetización, no lograrán sus objetivos en tanto no se avance en la discusión y argumentación del sentido y significado que tiene la lengua escrita en la vida personal y social de las personas, y no se discuta en torno a la importancia que tiene para la educación, la definición del sujeto que aprende, en este caso el de las mujeres como sujetos específicos de la educación.

A continuación se desarrollan algunas reflexiones en torno a estos dos temas, los cuales son fundamentales para comprender y valorar las acciones realizadas para alfabetizar a la población adulta en general y particularmente a las mujeres.

### II.3.1. La Alfabetización: de lo instrumental a lo comunicacional.

*"La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela.*

*Pero la institución escolar, al apropiarse de ese objetivo social,  
lo ha convertido en un objeto de enseñanza ocultando sus usos sociales."*

*Emília Ferreira.*

La importancia concedida a la cultura letrada está estrechamente relacionada al acelerado avance de la tecnología y las comunicaciones, las cuales modifican e impactan diversos ámbitos de la vida cotidiana, exigiendo cada vez más el dominio de la lecturoescritura.

La lectoescritura se ha convertido en un requisito indispensable para que las personas puedan acceder a más y variada información; como herramienta indispensable para competir por mejores opciones laborales; y como proceso necesario, que les permite participar activamente en la construcción del entorno social, político y cultural del que forman parte.

La alfabetización tiene sin duda una alta valoración social, por ejemplo, la UNESCO insiste en considerarla un requisito indispensable para *actuar de manera eficaz* en el grupo y en el entorno social, y para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y de la comunidad<sup>93</sup>.

La alfabetización (dominio de la cultura letrada), parece en sí misma garantizar el ingreso al paraíso del desarrollo y la modernización, en tanto que los y las analfabetas están condenados a permanecer en el retraso y la ignorancia. En este enfoque los y las analfabetas son un sinónimo de población económicamente

---

<sup>93</sup> UNESCO 1995 En Scmelkes, Silvia y Kaiman, Judith 1996

activa "subutilizada", subdesarrollados en lo económico, e irracionales en lo cultural<sup>94</sup>.

La educación, y específicamente la lectoescritura, se convierten entonces en las herramientas técnicas indispensables para acceder al desarrollo, desde la lógica y racionalidad económica del capitalismo.

A partir de la fórmula "educación = a desarrollo", se espera la pronta mejora en la vida económica y social: "... la contribución al desarrollo nacional se establecerá de manera espontánea a medida de que los analfabetos, al ganar mayor calificación, puedan tener mayor productividad, adoptar decisiones personales o contribuir a decisiones colectivas de manera más informada que antes"<sup>95</sup>.

El individuo y el desarrollo de sus habilidades y aptitudes son en esta lógica, las prioridades de la educación, en donde el analfabetismo se traduce en un problema principalmente técnico, sin referente alguno con el contexto histórico, social y cultural de los analfabetas.

La adquisición de habilidades para leer y escribir, como única finalidad de la alfabetización, reduce el proceso de enseñanza a la transmisión y ejecución de procedimientos técnicos, razón por lo que **la preocupación está centrada en el método para enseñar a leer y a escribir, en los aspectos didácticos, y en los materiales necesarios para lograr este fin, obviando el contexto social y cultural que da origen y que mantiene el analfabetismo.**

Este enfoque instrumental de la alfabetización está siendo fuertemente cuestionado a la luz de los magros resultados obtenidos en los programas de

---

<sup>94</sup> Este enfoque Funcional de la Educación de Adultos surge a finales del siglo XIX caracterizado por el impulso de la industria, de fuertes cuestionamientos a los esquemas coloniales y economías centradas en la agricultura y exportación de materias primas, y tiene como fin educar al individuo para que éste desempeñe funciones determinadas en la sociedad. Sus fundamentos aún influyen los enfoques actuales de la Educación de Adultos. ( En Barquera, Humberto.1985).

<sup>95</sup> Nagel José y Rodríguez Eugenio. 1983:125.

alfabetización impartidos por el Instituto Nacional de Educación para Adultos, en donde los adultos participantes no han logrado superar el analfabetismo funcional, es decir, continúan con un insuficiente manejo de los conocimientos en torno a lectoescritura y operaciones matemáticas básicas, además de que no han sido de utilidad para resolver los problemas a los que se enfrentan en la vida diaria.

Las respuestas a la pregunta ¿por qué los adultos no aprenden a leer y escribir?, son tan amplias y variadas como marcos explicativos e intereses se pongan en juego para dar respuesta a este cuestionamiento.

Una cuestión central para dar respuesta a este problema, es la búsqueda del sentido y significado que la lengua escrita tiene para la vida personal y social de los adultos. Las investigaciones psicológicas y psicolingüísticas de las últimas décadas, así como los logros obtenidos en Campañas de Alfabetización realizadas en otros países como Nicaragua y Cuba (en donde la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura estuvieron ligados a importantes procesos de cambio social), aportan valiosa información en este sentido.

La investigación psicolingüística, por ejemplo, está demostrando que el **aprendizaje de la lectoescritura no consiste únicamente en la transcripción de unidades sonoras en unidades gráficas, implica por el contrario, un complejo proceso de representación del sistema alfabético del lenguaje, en donde es necesario conocer y comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción<sup>96</sup>.**

La lectura y escritura se convierte en tal sentido en un problema de tipo conceptual, cuyo proceso de construcción está estrechamente ligado al contexto social y cultural del cual es producto.

---

<sup>96</sup> Ferreira, Emilia. 1987: 47.

La alfabetización como proyecto de comunicación y de **creación cultural**, en donde el lenguaje es un fenómeno vivo, y no sólo un instrumento, objeto de aprendizaje, supone importantes cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Emilia Ferreiro propone como punto de partida, el reconocimiento y resignificación de cada uno de los elementos que participan en el proceso de alfabetización: el que enseña, el que aprende y el objeto de conocimiento.

Revisemos brevemente las propuestas de la autora<sup>97</sup>:

#### 1.- En torno al objeto de conocimiento:

“ La escritura puede ser conceptualizada de dos maneras muy diferentes y, según sea el modo en que se la considere, las consecuencias pedagógicas difieren drásticamente: si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo ejemplo de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual.”<sup>98</sup>

#### 2.- En torno al que enseña:

“Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje... Tradicionalmente las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se han centrado en la polémica sobre los métodos utilizados: métodos analíticos contra métodos sintéticos; fonético contra global; etc. (ignorando otros aspectos que requieren ser reflexionados, por ejemplo) la visión

---

<sup>97</sup> Ferreiro, Emilia.1987: 47-54.

<sup>98</sup> Ferreiro, Emilia.1987: 47-54.

que del sistema de escritura tiene un adulto ya alfabetizado; la confusión entre escribir y dibujar letras, y finalmente la reducción del conocimiento del lector al conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional..."<sup>99</sup>

### 3.- En torno al que aprende.

Se cree que "...el sujeto que aprende debe adoptar una actitud contemplativa con respecto al objeto que se le presenta. El no puede recrearlo ni modificarlo porque ese objeto está dado de una vez por todas...(reduciéndolo) a un par de ojos, un par de oídos, una mano que toma un instrumento para marcar y un aparato fonatorio que emite sonidos. (Pero esta es una suposición equivocada) detrás de eso hay un sujeto cognoscente alguien que piensa, que construye interpretaciones, que actúa sobre lo real para hacerlo suyo."<sup>100</sup>

Si bien las propuestas anteriores en torno a la alfabetización y la lectoescritura han enriquecido las acciones desarrolladas en la Educación de Adultos, aún no existen suficientes bases teóricas y explicativas en torno a aquellas "... personas que han conocido el mundo sin la forma de realización de las estrategias cognitivas de la lectura y escritura, que han elaborado una cultura específica en la que el mundo " letrado" no tiene quizás cabida, ni ha influido profundamente en la expresión y desarrollo de la cultura misma"<sup>101</sup>; o sobre los mecanismos o procesos de incorporación de la alfabetización a formas tradicionales de comunicación.

La inquietud que surge en torno a la alfabetización de adultos, no implica negar la importancia de la lectoescritura. Más bien retoma la crítica a las concepciones que ha predominado en torno a la alfabetización, que la consideran como una tarea eminentemente técnica, que proporciona un instrumento útil en cualquier circunstancia y cultura.

---

<sup>99</sup> Ferreiro, Emilia.1987: 47-54.

<sup>100</sup> Ferreiro, Emilia.1987: 47-54.

<sup>101</sup> Schmetkes, Silvia, Kalman, Judith.1996: 33-37.

Como hemos visto, estas afirmaciones ya no pueden ser sostenidas en tanto que

*"...Investigaciones lingüísticas recientes, incluidas las de Ferreiro, ponen en duda esta premisa. Ferreiro (citada por Kaplún, 1990:49) diferencia el aprendizaje de la mecanización de la lectoescritura, es decir, el aprendizaje del código, de la adquisición de la función de la lengua escrita. Señala que, en condiciones en las que el contacto con la lengua escrita es escaso, el conocimiento de la mecánica no lleva necesariamente y automáticamente a la apropiación de la función. La función se refiere al sentido de la lectura, al sentido del acto mismo de leer, a la posibilidad de usar la lectura y la escritura para actuar en el mundo (Carraher, 1987; Kalman, 1993). Si el aprendizaje no se da en un contexto donde se utiliza la lengua escrita para propósitos comunicativos reales, la construcción de la lectura y la escritura como prácticas comunicativas no se produce: no se aprende realmente a leer y a escribir. Ya que la competencia comunicativa se construye a través del uso del lenguaje (sea oral o escrito), el aprendizaje de las funciones y consecuencias sociales de la lengua escrita y las convenciones que rigen su uso se alcanza únicamente en la interacción con otros usuarios de ella (Kalman, en prensa). De esta manera, se puede definir al que se alfabetiza realmente, como el que incorpora el lenguaje escrito a su vida, lo internaliza, lo usa para comunicarse y para relacionarse socialmente; tiene que leer lo que le interesa y escribir lo que quiere comunicar. Así, la alfabetización se transforma en acto de transmisión en acto de descubrimiento, de intercambio, de comunicación (Kaplún, 1990:53) y de participación social."*<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Schmelkes, Silvia y Kalman, Judith.1996:37.

### II.3.2. Alfabetización con Perspectiva de Género.

*"... me gusta mucho estar en la clase  
porque allí nos vemos todas y platicamos  
nuestros pensamientos que tenemos.  
También platicamos nuestras penas y alegrías,  
a veces nos reímos y así compartimos  
todas las mujeres aquí en la clase."  
Guillerma García Aguilar.*

La evidencia estadística de la existencia de mayor número de analfabetas del sexo femenino, recientemente empieza a llamar la atención de especialistas y planificadores de los Programas de Alfabetización en nuestro país, pero esta situación no es considerada todavía un factor determinante y estratégico que demande de acciones específicas.

La aparente neutralidad de Género en la educación, continua siendo el criterio de atención y evaluación en Los Programas de Alfabetización implementados por el Instituto Nacional de Educación para Adultos.

Así por ejemplo, en la evaluación del período de 1981-1985,<sup>103</sup> el INEA reconoce que la mayoría de los participantes del programa son mujeres, sin embargo este no es un dato relevante en la investigación, y la presencia femenina es reducida a una situación circunstancial resultado de "un error del pasado".<sup>104</sup>

---

<sup>103</sup> INEA 1988: 86

<sup>104</sup> - Al parecer uno de los motivos de que en los programas de Alfabetización en México participen más mujeres, obedece a que, en décadas anteriores – sobre todo en las zonas rurales, los padres preferían enviar a sus hijos varones a la escuela, por lo menos durante los primeros grados, y no a las niñas; a ellas les adjudican otras actividades [aunque en las últimas décadas esto se ha modificado] ( En INEA. 1988: 86).

El Género como criterio de análisis en la investigación, sólo aparece en la caracterización de la población elegida en la muestra (81% mujeres y 19% hombres) y se desvanece en la posterior interpretación de los datos, los cuales se presentan haciendo alusión a los adultos en general. Situación que se repite en la presentación de las conclusiones sobre el impacto logrado por el programa de Alfabetización: el nivel de trascendencia en el ámbito familiar y social se desglosan sin hacer alusión alguna en torno al género.

Con algunos matices esta postura se mantiene en la reunión Técnica Regional sobre desigualdades educativas de las jóvenes y las mujeres en América Latina y el Caribe<sup>105</sup>, en donde si bien se reconoce la marginación educativa de las mujeres, se atribuye esta a cuestiones de tipo cultural ajenas al Sistema Educativo Nacional<sup>106</sup>, por lo que no se considera necesario que el Estado de un trato preferencial a esta población ya que "... su acción se basa en el principio de igualdad jurídica frente a la ley"<sup>107</sup>

En documentos más recientes (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000), las estrategias para atender a las mujeres analfabetas se modifican radicalmente al establecer la atención de las mujeres como prioridad de los programas, y plantear la necesidad de generar un nuevo currículo para este grupo de edad, sin embargo no se presentan con claridad las estrategias para que estas acciones sean implementadas.

Sin duda es un logro importante que el análisis de Género se haya incorporado paulatinamente en el discurso gubernamental<sup>108</sup>, pero la tendencia a la

---

<sup>105</sup> De los Reyes, Yolanda. 1983.

<sup>106</sup> "El Sistema Educativo en sí no propicia la desigualdad, pero como no está del todo vinculado con el sistema económico y con las necesidades reales de la población coadyuva a ahondar la desigualdad de facto. Esta se acentúa en el caso de la mujer rural y se agudiza en el de la mujer indígena". (En De los Reyes, Yolanda. 1983:73).

<sup>107</sup> De los Reyes, Yolanda. 1983:73.

<sup>108</sup> Por ejemplo el gobierno de México ha hecho suyo el propósito declarado de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, en la cual se "... enfatiza la necesidad de examinar la situación de las mujeres en el mundo desde una perspectiva de Género." (CONAPO.1995:7).

oficialización y prescripción normativa de esta postura en la dinámica institucional de las dependencias gubernamentales, no está acompañada de procesos formativos que permitan el análisis y discusión de las propuestas y cambios planteados a partir del Género, por lo que sus planteamientos pierden rápidamente su historicidad y contenido político, ético e incluso científico, transformándose en un instrumento más para la planificación de acciones, cuyas destinatarias en este caso son las mujeres.

El Género como moda en la planificación institucional, se expresa en la inclusión de ellas y ellos, en los informes, programas y discursos oficiales; en servicios en donde las destinatarias son exclusivamente las mujeres; en importantes campañas publicitarias en donde se promueven y resaltan los nuevos roles que desempeñan las mujeres; por mencionar algunos.

Pero en donde se continúan manteniendo posturas teóricas y metodológicas que realmente no incorporan la Perspectiva de Género, por lo que muchas de ellas sólo promueven cambios superficiales en la forma de nombrar y relacionarse con las mujeres, sin llegar realmente a cuestionar a fondo los contenidos de Género que permean la vida social y cultural de las personas, y que sin duda se expresa en las instituciones.

En el caso de la Educación, tema que nos ocupa, el interés por el Género aparece recientemente en México, y todavía no constituye una tradición en el ámbito de la investigación y mucho menos en la práctica pedagógica.

Es por ello necesario, continuar la revisión de supuestos tan arraigados durante mucho tiempo en el discurso y la práctica educativa, en el cual prevalece la falsa idea de la neutralidad e igualdad de oportunidades educativas para hombres y

---

Y ha decretado la creación del Programa Nacional de la Mujer 1995-2000, a partir del cual "... se norma y coordinan las políticas al respecto." Confinando al decreto carácter obligatorio para todas las dependencias de la Administración Pública Federal. Secretaría de Gobernación. Decreto por el que se aprueba el Programa Nacional de la Mujer 1995-2000.

mujeres. Todavía existe la idea generalizada, por ejemplo, de que en el Sistema Educativo se garantiza la igualdad en el acceso y permanencia a hombres y mujeres, dado que ofrece el mismo trato, los mismos contenidos y metodologías, y acceso a los mismos espacios escolares.

Gracias a los aportes de la Perspectiva de Género en la investigación, es posible afirmar que las mujeres y los hombres no tienen las mismas oportunidades, y sus motivaciones y experiencias vividas en el proceso educativo, son completamente diferentes. Ahora también sabemos que el problema **no es únicamente estadístico**, y que no se resolverá con el aumento de la matrícula, o con acciones técnicas que intentan modificar los métodos y contenidos educativos, dejando fuera las condiciones materiales e ideológicas que colocan a las mujeres en un situación de inferioridad.

Un importante marco de referencia para avanzar en el diagnóstico de la situación educativa de las mujeres, y para fundamentar teóricamente las acciones educativas para este sector, lo representa justamente la Teoría de Género, la cual sistematiza y enriquece desde diversos campos, las reflexiones iniciadas por el feminismo.

Una de las posturas teóricas a partir de la cual se han desarrollado interesantes categorías para analizar la diferencia sexual, la representa el de "los sistemas de Género como sistema de poder, resultado de un conflicto social"<sup>109</sup> en donde se desarrollan por lo menos tres planteamientos centrales, que la constituyen, y dan sentido a su propuesta de transformación del actual orden social de Género, definido como **Patriarcado**.

- ❖ "Sostiene que la diferencia biológica entre hombres y mujeres ha sido utilizada para cimentar una construcción social que establece dos modos de

---

<sup>109</sup> Ver subíndice 1.3 Elementos que articula la categoría de Género: Los sistemas de Género como sistema de poder, resultado de un conflicto social. Tesis principales.

vida, dos tipos de sujetos y dos formas de ser. Al atribuir a la naturaleza esta escisión social y cultural oculta el hecho de que las desigualdades de Género son creaciones a la vez sociales e históricas..."<sup>110</sup>

- ❖ Considera "...que la piedra angular de la diferenciación entre hombres y mujeres es un orden jerárquico basado en la supremacía de los hombres y lo masculino y en la desvalorización y subordinación de las mujeres y lo femenino, que se expresa en la construcción diferenciada de identidades, en la definición de ámbitos de acción para hombres y mujeres dentro del tejido institucional y en un acceso desigual al poder, las oportunidades y los recursos."<sup>111</sup>
  
- ❖ En tanto que la actual organización de Género no es natural e inmutable, abre la posibilidad de transformarla. No propone un modelo definido para el cambio, pero sugiere la construcción de la **Democracia de Género**<sup>112</sup>.

Entender estos planteamientos, y partir de ellos para la construcción de propuestas educativas, supone la reflexión, disertación y toma de posturas, respecto a la actual organización de Género, y la participación de la Educación en la construcción de un nuevo orden cultural. Esto es, asumir el Proyecto Educativo como un proyecto ético y político que aspira o no, a rehacer el sistema de valores y actitudes transmitidas y reproducidas en nuestra sociedad.

---

<sup>110</sup> Consejo Nacional de Población. 1995:7.

<sup>111</sup> Consejo Nacional de Población. 1995:7.

<sup>112</sup> La Democracia de Género supone "...convertir a la sociedad en un ámbito de oportunidades de vida y desarrollo, que permita la integridad, la dignidad y la libertad de las personas. Las estrategias para lograr tal reto incluyen medidas estructurales de tipo económico, social, político y jurídico (acompañadas) de la innovación de valores e interpretaciones para comprender el mundo y la vida, así como de actitudes y formas de comportamiento y trato, que permitan consensuar una visión genérica cuyo sentido es la transformación de la sociedad."(Lagarde, Marcela. En Periódico "La Jornada".1994:34)

Es tal vez, por los compromisos que esta tarea conlleva, que aún no existen propuestas educativas desde la Perspectiva de Género impulsadas por el propio Estado.

Por ejemplo, en los materiales de Alfabetización utilizados por el INEA, continúan presentes estereotipos de género<sup>113</sup> y la organización del curso gira en torno a tiempos e intereses masculinos.

Han sido las ONG quienes desde la década de los ochenta, han ido construyendo propuestas de trabajo específicas para atender los diversos problemas que enfrentan las mujeres.

“El primer conjunto de acciones lo conforman las organizaciones surgidas de la vertiente denominadas “ históricas”<sup>114</sup>, ligadas a grupos de educación popular y a grupos cristianos, que se enfrentan con los problemas específicos de las mujeres de los sectores populares, asumiendo retos particulares para abordar la transformación de las condiciones de las mujeres.

El segundo conjunto surge de colectivos o grupos feministas que fueron perfilando sus planteamientos de trabajo feminista hacia las mujeres de los sectores populares.

---

<sup>113</sup> “En el libro... La palabra es nuestra (INEA, 1986:62) encontramos un listado de 55 oficios, de los cuales siete son neutros y 15 son femeninos: cocinera, lavandera, planchadora, peinadora, repostera, bordadora, ...; en contraposición, hay 33 que están en masculino y que tienen que ver con obrero, campesino, ...ganadero..., ejemplos que caracterizan estereotipos en un quehacer de lo masculino en el mundo público y de lo femenino en lo privado.”(En Agüero Mercedes y Mata Marganta.1996:97)

<sup>114</sup> “La tendencia histórica la constituyen ONG herederas del movimiento de 1968, en lo político e ideológico, y de un pensamiento cristiano enmarcado en la teología de la liberación que adquiere fuerza en la década de los ochenta y cuyo énfasis está puesto en la opción de la Iglesia por los pobres: Esta vertiente se va enriqueciendo a lo largo de los últimos años con la creación de los denominados “centros de apoyo”, que definen sus proyectos en función del desarrollo organizativo y político del movimiento popular.” (En Talamantes, Cecilia, et. al. 1993: 338-339).

Y el tercero se remite al trabajo desarrollado al interior de las organizaciones mixtas (organizaciones populares y feministas), a través de la apertura de programas específicos para atender a sectores de mujeres con una estrategia particular.<sup>115</sup>

Todas ellas tienen en común el reconocimiento de la existencia de la desigualdad de Género, y trabajan para enfrentar dicha situación y transformarla. Las acciones que realizan van desde la alfabetización, la atención de problemas de salud reproductiva y el desarrollo de programas de generación de ingresos y de servicios comunitarios para las mujeres.

Desafortunadamente el trabajo de estas organizaciones no es muy difundido, existe poca información sobre las acciones que realizan y el impacto que tienen en las condiciones de vida de las mujeres.

A fin de contribuir en la sistematización de las experiencias educativas emprendidas por las ONG concretamente aquellas que realizan acciones desde la Perspectiva de Género, en el siguiente capítulo se presenta la experiencia de alfabetización, desarrollada por la Asociación Civil "Mujeres para el Diálogo".

---

<sup>115</sup> Talamantes, Cecilia. et. al. 1993: 338-339.

## **CAPITULO I I I**

### **LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO EJE DE LA ACCIÓN EDUCATIVA: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA.**

### III. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO EJE DE LA ACCION EDUCATIVA: SISTEMATIZACION DE UNA EXPERIENCIA.

En el diseño e implementación de propuestas educativas están presentes de manera implícita o explícita, concepciones y posturas diversas en torno a la realidad, a los fines y alcances de la educación, a la construcción del conocimiento, y a los medios o formas para facilitar la enseñanza - aprendizaje, por mencionar algunas.

Estas concepciones teórico - pedagógicas, influenciadas y determinadas por cuestiones de tipo político e ideológico, sirven de referencia para interpretar, analizar y tomar decisiones de gran relevancia, por ejemplo: para establecer las prioridades educativas; decidir en torno a las formas de enseñar y aprender; para legitimar conocimientos y métodos; para evaluar la enseñanza - aprendizaje, y también para mantener o transformar el orden social dominante.

Las posibilidades de la educación como coadyuvante en el proceso de cambio y transformación social de las condiciones de marginación de grandes sectores de la población, es en sí misma polémica y de gran interés, sobre todo en el marco del surgimiento de las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), comprometidas políticamente con un proyecto de transformación social.

La Revolución descalza, como se denominó al amplio surgimiento de ONG en los años setenta, cuyas acciones educativas se dirigieron en algunos casos, a apoyar las luchas emprendidas desde diversos ámbitos por las organizaciones políticas, sociales, religiosas y sindicales, han centrado todos sus esfuerzos y esperanzas, en la educación para la concientización, la organización, y el cambio individual, colectivo y social.

Las propuestas educativas surgidas desde estas ONG, se han nutrido de la Educación Popular y la Pedagogía de la Liberación de Paulo Freire. Y en las últimas dos décadas la Perspectiva de Género también ha sido retomada e incorporada a sus propuestas.

Con la Perspectiva de Género se han enriquecido las propuestas de transformación social impulsadas por aquellas organizaciones, principalmente formadas por mujeres, que se han planteado como Misión Institucional, contribuir a la transformación de las condiciones de desigualdad de Género, en las que viven las mujeres, especialmente las más pobres.

Las líneas de acción implementadas por estas ONG son diversas, entre ellas destacan los programas de salud, producción, organización y alfabetización, pero dado que estos discursos y prácticas surgen desde la crítica y oposición a las medidas económicas, sociales, culturales y educativas promovidas e impulsadas por el Estado, ellas se enfrentan al permanente reto de gestionar sus propios recursos; de abrir, mantener y luchar por espacios de interlocución y legitimación frente a la sociedad; a la vez que crean estrategias educativas y organizativas propias, que pretenden incidir en la concientización y organización de la población marginada. Sus acciones, muchas veces a contra corriente, impactan a un reducido sector de la población, y sus logros, lecciones aprendidas e incluso errores, quedan silenciados e ignorados.

Un importante factor que limita la difusión de estas experiencias, es el que las organizaciones cuenten con poco tiempo para sistematizarlas, ya que se privilegia principalmente el trabajo directo con los grupos, y aún cuando se destina una buena parte del tiempo a discutir sobre el rumbo e impacto de las acciones, no hay suficientes recursos humanos y materiales para investigar más sobre las orientaciones teóricas y pedagógicas del trabajo, y menos aún existe la posibilidad de elaborar materiales escritos que den cuenta de estos fundamentos.

Esta situación plantea como reto la necesidad de recuperar las experiencias aprendidas de estas prácticas educativas, y dar cuenta de sus estrategias metodológicas desarrolladas para alcanzar sus objetivos; pero sobre todo es imprescindible *sacar a la luz la enorme riqueza de los fundamentos filosóficos, sociológicos, ideológicos y pedagógicos de su práctica, ya que son éstos los que le dan identidad a la propuesta educativa, a la vez que posibilitan comprender su articulación con la misión de cambio planteada por estas instituciones.*

Contribuir a esta tarea implica además de la urgente necesidad de sistematizar estas experiencias, la búsqueda de métodos apropiados que permitan articular las conceptualizaciones construidas en torno a la realidad social y las estrategias y los métodos implementados, con la apuesta de transformación social presente en el proyecto institucional.

Lo anterior resulta relevante, en tanto que las acciones desarrolladas por la institución, responden sin lugar a dudas, a valoraciones diversas en torno a los sujetos, la sociedad, y las interpretaciones de los contenidos de Género en la vida personal y social de las personas.

Con el fin de difundir las experiencias desarrolladas por las ONG, a continuación se presenta los resultados de la sistematización del programa: **“Alfabetización para mujeres campesinas” de la organización no gubernamental “Mujeres para el Diálogo, Asociación Civil”.**

Se eligió esta institución porque ella ha desarrollado desde hace veinte años, diversas acciones educativas con mujeres, a partir del enfoque conocido como Perspectiva de Género; para este fin han elaborado contenidos y metodologías propias que buscan responder a los intereses y necesidades particulares de la población con la que trabajan.

La sistematización que se presenta en este capítulo es el resultado de varias reuniones de trabajo con dos informantes claves, quienes a partir del método conocido como "Enfoque del Marco Lógico"<sup>116</sup>, explicitaron y ordenaron las concepciones teórico – pedagógicas de su práctica.

El proceso mismo de la sistematización, se convirtió a lo largo de las sesiones de trabajo, en un importante apoyo para las mujeres que laboran en esta institución, ya que aportó criterios de organización a su práctica, y amplió la visión para la evaluación de cada una de las estrategias implementadas para alcanzar sus objetivos.

Por lo tanto **la sistematización de la experiencia, es un valioso producto** que ha contribuido a la práctica institucional, a la vez que aporta importantes elementos para la reflexión final del presente trabajo de investigación.

---

<sup>116</sup> El Enfoque del Marco Lógico es un método que permite identificar los principales elementos de un proyecto, articulándolos en un esquema sistémico en donde se enfatiza la relación lógica entre cada uno de estos elementos. Para ampliar información ver el anexo 5 "El enfoque del Marco Lógico."

### **III. 1. UNA EXPERIENCIA DE ALFABETIZACIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: "MUJERES PARA EL DIÁLOGO ASOCIACIÓN CIVIL"**

En las décadas de los setentas y ochentas, las movilizaciones de las mujeres en todo el mundo, representan una importante presión para realizar reformas en el ámbito legislativo e institucional<sup>117</sup>.

En 1975, la ONU declara esta fecha como el año internacional de la Mujer, e impulsa la Década de la Mujer (1975 - 1985). En este período se crean y promueven fondos especiales para el impulso de la investigación, la promoción y el desarrollo de programas diversos dirigidos especialmente a la población femenina.

En este contexto se ratifican importantes convenios en el marco legislativo intencional: La Convención Americana sobre Derechos Humanos; el Pacto Internacional sobre los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1976); el Pacto Internacional sobre los Derechos Civiles y Políticos (1976) y la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (1979).

En México se experimenta también una importante efervescencia política:

"...Esta década se caracteriza por establecer, unificar, organizar y buscar apoyo financiero para la consolidación de acciones específicas. Así en 1976 aparece la revista FEM y surge el Movimiento Feminista Mexicano con tendencias radicales ... se concretan algunas acciones de diferentes movimientos feminista de corte popular, se crean centros de apoyo a la mujer, se promueve el proyecto de maternidad libre en 1980, se llevan a cabo foros en sectores feministas de diversas posturas, se proponen mujeres

---

<sup>117</sup> Por ejemplo a escala internacional "... las críticas, denuncias y propuestas de las feministas se llevaron al seno de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), tanto como violaciones a la Carta de los Derechos Humanos como por ser la instancia capaz de expandir y vigilar el respeto a los derechos y garantías de las mujeres en la mayoría de los países." (De Barbieri, 1986:12).

para puestos de elección popular, surge la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (CONAMUP); (la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA) en 1979; la Coordinadora Sindical Nacional (COSINA); se realiza el primer encuentro regional de mujeres campesinas en 1985; la Coordinadora de Grupos Autónomos Feministas en 1982; la Red Contra la Violencia en 1983. Se crean grupos de discusión para definir una autonomía en sus organizaciones o su afiliación a instituciones oficiales como son: Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina, A. C. ( CIDHAL); Movimiento de Acción Sindical ( MAS); Equipo de Mujeres de Acción Solidaria, A. C. (EMAS); Grupo de Educación Popular de Mujeres, A. C. (APIS), (en este período surge también Mujeres para el Diálogo) por mencionar algunas.<sup>118</sup>

Es en este contexto que las organizaciones asumen el reto y el desafío de articular a sus propios programas de atención y educación los planteamientos de la Perspectiva de Género, pero el mayor impulso e interés por investigar, reflexionar e incluso plantear propuestas con este enfoque, provienen principalmente de las organizaciones de mujeres.

Para el logro de este objetivo, algunas organizaciones se han constituido en Asociaciones Civiles, a través de lo cual han logrado un estatus jurídico frente al Estado, a la vez que gestionan recursos con agencias nacionales e internacionales para implementar sus propios proyectos. A partir de estos espacios se proponen y construyen propuestas innovadoras que ponen especial énfasis en incorporar contenidos y practicas que contribuyan a **eleva la participación y protagonismo de las mujeres en la sociedad.**

Es en este marco social y político que tiene su origen la institución objeto de nuestra investigación. Revisemos ahora su historia y proyectos que ella implementa.

---

<sup>118</sup> Delgado, Gabriela.1995:253.

1.- "Mujeres para el diálogo" Asociación Civil: los inicios.

Mujeres para el Diálogo surgió en 1979 ante el acontecimiento de la III Conferencia Latinoamericana de Obispos (CELAM), que se llevó a cabo en Puebla, con el propósito de establecer una vinculación institucional con la Iglesia Católica para tratar la cuestión de Género.

Gracias al diálogo promovido entre los obispos, se logró entonces la inserción de dos párrafos sobre el tema de las mujeres en el documento oficial.

Agotado el Foro de la III Conferencia Episcopal, el Colectivo decide continuar su trabajo a favor de las mujeres. Después de un fuerte debate en torno a la definición de la identidad y estrategias a seguir por la institución, Mujeres Para el Diálogo inicia a principio de la década de los años ochenta, un nuevo rumbo:

- ❖ En primer lugar se plantea establecer alianza con el liderazgo de las organizaciones populares indígenas, campesinas y urbanas, que mayoritariamente era masculino, con el fin de promover la problemática de las mujeres como eje de acción y lucha.
- ❖ Se propone también como estrategia principal, promover acciones directamente con las mujeres de sectores populares, con el fin de construir junto con ellas una línea feminista, así como fortalecer su organización específica.
- ❖ En el ámbito pedagógico, se propone reelaborar la Metodología de la Educación Popular, para ser empleada particularmente por las mujeres de las Organizaciones Sociales.

La perspectiva política y pedagógica se articula desde sus inicios en torno al **Género, la Clase, la Fe y la etnia.**

## 2.- En el proceso.

La propuesta de Mujeres para el Diálogo (MPD) se ha ido modificando conforme avanza la Asociación Civil, y como resultado de acontecimientos económicos, políticos, sociales y culturales, los cuales le han planteado nuevos problemas y retos. Es por esto que ahora, sin dejar su objetivo primigenio de solidaridad directa con las mujeres pobres, busca desarrollar estrategias de incidencia en Política Pública, y amplía su trabajo a otras organizaciones de mujeres u organizaciones mixtas. Todo ello con el fin de incidir en la **construcción del protagonismo de las mujeres**, como sujeto interlocutor capaz de negociar con las diversas fuerzas sociales e institucionales de carácter local, municipal, estatal, federal e internacional.

Para lograr el fin anterior, se trabaja sistemáticamente por medio de la estrategia de **formación – capacitación.**

Han sido numerosos los talleres sobre distintas temáticas impartidos a mujeres, y en algunos casos a grupos mixtos. Entre los temas impartidos destacan: *género, salud, sexualidad, violencia, alfabetización, análisis de coyuntura, derechos de las mujeres, metodología, autoestima, educación de los hijos e hijas, teología desde las mujeres y otros.*

### 3.- Proyectos Actuales.

- **Mujeres del mundo rural.**

Se impulsan programas de **formación - capacitación** en los distintos espacios que se han generado para las asesoras, las promotoras y las representantes de los grupos. Un aspecto significativo en este trabajo, es **la sistematización de las experiencias y el promover la articulación de sus organizaciones a espacios regionales, nacionales e internacionales.** Su visibilidad se logra desde una variedad de proyectos locales impulsado por sus propias organizaciones y que buscan incidir en la toma de decisiones de Política Pública y algunas veces con el ejercicio personal del poder municipal. Algunas de estas organizaciones tienen un impacto estatal en más de diez mil mujeres.

- **Mujeres cristianas.**

En esta área se atiende la formación para el análisis de las experiencias de las mujeres, así como el impulsar redes que las vinculen y logren visualizarlas como protagonistas capaces de presentar propuestas de cambios culturales, éticos, litúrgicos y estructurales a las iglesias y la elaboración teológica desde las mujeres.

Este proyecto cuenta con un espacio permanente de **formación sobre teología feminista**, que actualmente tiende a ampliarse, diversificarse y consolidarse.

- **Redes nacionales.**

Ante el avance de la globalización y su impacto en las mujeres, MPD ha considerado como valiosa estrategia trabajar en Redes que movilicen a miles de mujeres para la creación de escenarios políticos y sitúen sus demandas en el centro de la opinión pública. Actualmente participa en dos Redes:

i. La Red de Género y Economía.

Esta Red se propone contribuir a la eliminación de la pobreza femenina, para ello realiza diagnósticos de la situación de las mujeres, e impulsa programas de capacitación y acción. Espera con estas estrategias incidir en la construcción de Políticas Económicas regionales y nacionales con Perspectiva de Género. A través de esta red se ha logrado impulsar a nivel nacional la Marcha Mundial de las Mujeres en el 2000, cuya actividad central en México fue la organización de la Consulta Nacional por los Derechos de las Mujeres, movilizandoo organizaciones de 27 estados de la República.

ii. Campaña del Banco Mundial en la mira de las mujeres.

Surge durante la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer en Beijing, esta Red se ha ido consolidando por la participación de siete Redes de mujeres mexicanas y organizaciones de diez países Latinoamericanos. Ha logrado difundir la necesidad de información a la sociedad civil, mujeres y hombres, sobre este ámbito de decisiones económicas entre los gobiernos nacionales y las instituciones Multilaterales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Fondo Monetario Internacional. En particular se ha logrado avanzar en la aceptación de las propuestas de la Red sobre la Perspectiva de Género en los diversos proyectos.

Otras acciones también relevantes para la construcción de estrategias comunes entre diversas organizaciones, lo representan los encuentros y foros impulsados con diversos sectores, entre los más importantes destacan los siguientes:

- ✓ El Primer Encuentro Nacional de Mujeres de Sectores Populares.
- ✓ Encuentros y reuniones anuales de la Coordinadora Regional de Mujeres Indígenas y Campesinas del Sureste.

- ✓ El Primer Encuentro Nacional de Mujeres Campesinas en la Coordinadora Nacional Plan de Ayala.
- ✓ Encuentros Nacionales de Mujeres de la Coordinadora del Movimiento Urbano Popular.
- ✓ Encuentros de la Coordinadora Nacional de Mujeres Benita Galeana.
- ✓ Encuentros de la Coordinación Diocesana de Mujeres de San Cristóbal de las Casas.
- ✓ II Encuentro Latinoamericano de Mujeres Cristianas.
- ✓ Encuentro Nacional de Mujeres Líderes de Organizaciones Sociales. REPEM (Red de Educación Popular entre mujeres del CEEAL).
- ✓ Promoción de la Red de Educación Popular entre mujeres a nivel nacional y centroamericano.
- ✓ Encuentros Nacionales de Mujeres Cristianas.
- ✓ Impulso al surgimiento de Redes nacionales de mujeres como la Red Género y Economía, Entre Mujeres, Mujeres Cristianas, y otras.
- ✓ Encuentro Mujeres y Hombres hacia una Nueva Humanidad.

▪ **Centro de documentación "Imelda Tijerina"**

Cuando surgió Mujeres para el Diálogo, a finales de los años setenta, existía relativamente poca información sobre la temática de Género y menos aún concentrada en bibliotecas, por lo que el trabajo de investigación y elaboración de materiales resultaba toda una odisea, surge entonces la necesidad de crear un Centro en donde se concentraran los materiales elaborados en torno al Género, para uso del equipo y para compartirlo con otras mujeres y hombres interesados.

Muy pronto, Mujeres Para el Diálogo empezó a tejer una red de relaciones, tanto con los grupos de reflexión y estudio que tenían ese enfoque en México, como con las prácticas nacionales e internacionales que sobre el trabajo con mujeres se llevaban a cabo.

El interés institucional por alentar la teoría y la práctica sistematizada, han permitido que el acervo de documentos y libros del centro, se incremente y enriquezca con los avances teóricos y metodológicos que se producen constantemente, por lo que actualmente además de contar con materiales impresos cuenta con materiales audiovisuales .

Actualmente el Centro cuenta con aproximadamente 3,700 libros más revistas y documentos de diferentes partes de Latinoamérica ordenados en las siguientes temáticas:

*Agricultura y Desarrollo rural	*Proyectos	*Movimientos Sociales
*Alimentación y Nutrición	*Cultura	*Organización Social
*Familia	*Demografía	*Política
*Ciclos de vida	*Identidad de Género	*Religión
*Comunicación	*Derechos Humanos	*Salud
*Consumo	*Economía y Trabajo	*Salud reproductiva
*Ideologías	*Educación	*Salud mental
*Investigación	*Paz	
*Medio Ambiente	*Análisis	

▪ ***Investigación y publicación de materiales.***

Mujeres para el Diálogo ha publicado desde 1982 el boletín **Compañeras**; se trata de una revista para mujeres de organizaciones sociales. También una **Cartilla y Manual para la Alfabetización** y otros títulos que apoyan el proceso de formación – capacitación (ver **anexo 4** "Títulos de las publicaciones de Mujeres Para el Diálogo.")

### **III.2. LA MISIÓN INSTITUCIONAL DE MUJERES PARA EL DIALOGO: SOPORTE DE LA PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ALFABETIZACION.**

Como hemos visto en el capítulo anterior<sup>119</sup>, las Organizaciones No Gubernamentales, representan un amplio movimiento en el que se expresan tendencias e intereses distintos. Por ello no es posible afirmar que todas ellas compartan una visión única sobre la problemática, estrategias o prioridades, aún y cuando el perfil de los destinatarios pueda ser el mismo.

Dado que la propuesta de Alfabetización con mujeres desde la Perspectiva de Género, se desarrolla en el marco institucional de la Asociación Civil "Mujeres para el Diálogo", se precisa entonces, de la definición clara de los discursos y apuestas de la institución, en tanto que la alfabetización es parte de estrategias más amplias, para plantear **soluciones a problemas que se consideran como prioritarios en la vida de las mujeres.**

Es decir, la reconstrucción de la propuesta curricular para la alfabetización con perspectiva de Género, se realiza a partir de **la hipótesis de transformación de la problemática** identificada por la institución; y desde la lógica de su propia fundamentación teórica; y de las estrategias de intervención y acción desarrolladas por ella. Es fundamental entonces, que las finalidades educativas se identifiquen claramente, y se establezca la relación de éstas en el contexto institucional, y con otros planos de la realidad social.

---

<sup>119</sup> Ver Capítulo II.2 Instituciones que implementan programas de alfabetización para adultos en México, inciso b: Prácticas de Organizaciones no Gubernamentales en la Alfabetización de Adultos.

El **Curriculum**<sup>120</sup>, entendido éste como un espacio de diálogo entre la **interpretación y análisis de una realidad educativa** y la **búsqueda y definición de alternativas posibles**, esta estrechamente relacionado con la Misión institucional de Mujeres para el Diálogo.

En la **Misión Institucional** es en donde se ponen de manifiesto las propuestas de cambio o contribuciones del proyecto a una situación particular definida como problemática. En ella se expresan los principios y las convicciones por las que el grupo se ha organizado. Revela por tanto, la visión de largo plazo o el fin último de la organización en términos de **¿Qué quiere ser?** y **¿A quién quiere servir?**, **representa el cimiento principal para definir los objetivos y seleccionar las estrategias a seguir por el proyecto.**

Con el fin de explicitar y organizar los fundamentos y acciones implementados por la institución, para posteriormente dar cuenta de la articulación y concreción de la Perspectiva de Género en la propuesta de alfabetización, se consideró necesario identificar el proceso de conceptualización mediante el cual se realizó el análisis de la realidad de las mujeres, sus necesidades educativas y toma de decisiones respecto a **¿Qué? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? y ¿Cómo enseñar?**

En el entendido de que la institución representa en sí misma un **proyecto social**<sup>121</sup>, se optó por el **Enfoque del Marco Lógico (EML)**, como opción metodológica para reconstruir el proyecto educativo propuesto por la institución.

---

<sup>120</sup> En la presente investigación se comparte la concepción de Stenhouse sobre el Curriculum, en la cual se considera que el problema central del Curriculum se centra entre el "...hiato existente entre las ideas y las aspiraciones, y las tentativas para hacerlas operativas, para convertirlas en acciones educativas, en procesos reales de enseñanza - aprendizaje [en tal sentido el Curriculum es definido como] tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica "(Stenhouse, citado por Coll. Cesar. 1997: 61)

<sup>121</sup> "... un proyecto social es una hipótesis de intervención sobre la realidad y, como tal, se sustenta en una teoría o en un conjunto de supuestos y de afirmaciones que dan coherencia a la propuesta realizada...el proyecto social se expresa en acciones sociales (entendidas como) ... actividades coordinadas que realizan personas, grupos, equipos e instituciones para alcanzar finalidades compartidas y deseadas..." (Martín, Sergio. 1997a: 23).

El EML permite identificar los principales elementos del proyecto, articulándolos en un esquema sistémico en donde se enfatiza la relación lógica entre cada uno de estos elementos (Ver **anexo 5**)

A continuación se desarrolla la propuesta de Mujeres para el Diálogo, enfatizando su Misión institucional como eje de la acción educativa con Perspectiva de Género.

### **Mujeres para el Diálogo: Misión y Estrategias Institucionales.**

#### I.- El problema de interés<sup>122</sup>.

El análisis de la realidad llevado a cabo por la institución parte de una premisa principal: la existencia de un **orden social de Género** denominado **Patriarcado**.

El Patriarcado es definido como **las relaciones de poder entre los Géneros**, o sea entre las mujeres y los hombres. Se trata de un sistema de **dominación y subordinación de la mujer** en donde las instituciones de nuestra sociedad, no sólo son masculinas, sino patriarcales, es decir, están atravesadas por las relaciones de dominio del hombre sobre la mujer.

*La relación entre familia y sociedad, se fundamenta en la **producción económica** y la **reproducción humana**, estos elementos son determinantes de lo que constituye la vida de la mujer, es decir, definen su lugar en la sociedad.*

En el **sistema capitalista – patriarcal** existen además relaciones de poder entre **clases**, en la que una oprime y explota a la otra (ricos y pobres). En este contexto de explotación, la economía necesita de la **división sexual del trabajo**, en donde

---

<sup>122</sup> Este apartado se elaboró en base al documento: "Memoria del Encuentro nacional de mujeres campesinas e indígenas. Publicación de Mujeres para el Diálogo. México. 1992. página 28.

la mujer es obligada a desarrollar el **trabajo doméstico en forma no remunerada**.

El sistema patriarcal que se articula actualmente con el capitalismo, es muy complejo, ya que a través de la historia se han ido combinando otras formas de opresión, de tal forma que a la opresión de género, se agregan otras formas de marginación como son la **clase, la etnia y la edad**, por mencionar algunas.

Estas categorías imprimen características distintas a la marginación y subordinación de las mujeres, así por ejemplo, ser mujer, pobre e indígena, es sin duda la expresión máxima de precariedad y marginación en nuestro país<sup>123</sup>.

Si bien las mujeres viven muchas realidades distintas, en el Patriarcado, todas ellas tienen en común su **condición de mujer**<sup>124</sup>.

La condición de mujer, es una categoría que nos permite entender las **circunstancias, cualidades y características esenciales que definen a la mujer en una cultura determinada**.

La **opresión** es la característica fundamental de la condición de las mujeres en las sociedades Patriarcales.

La opresión de las mujeres se define por un conjunto articulado de características enmarcadas en la situación de subordinación, dependencia vital y discriminación de las mujeres en sus relaciones con los hombres, en el conjunto de la sociedad y en el Estado.

---

<sup>123</sup> A la concreción de la vida de las mujeres, en tiempos y circunstancias históricas particulares la definimos como la situación de las mujeres, en ella se incluye por ejemplo, la clase, la etnia, la edad, la ocupación, etc., y aunque es parte de la condición de las mujeres, no hace referencia a los mismos aspectos.

<sup>124</sup> Las definiciones que se desarrollan en el texto son de la Dra. Marcela Lagarde, y fueron tomados de la "Memoria del Encuentro Nacional de Mujeres Cristianas. Elementos Metodológicos". Mujeres para el Diálogo. México. 1998. páginas 55-57.

1.- **Subordinación** significa que la mujer está bajo el mando de... este "de"... pueden ser los hombres, las instituciones, las normas, sus deberes y los poderes patriarcales y significa dominio y obediencia.

2.- La opresión se estructura y surge de la **dependencia vital**. Las mujeres sobreviven por la mediación de los otros. Para que esto suceda las mujeres son construidas con:

- Una identidad en la que el "yo" no está centrado en ellas mismas sino que está desplazado hacia los demás. El deseo de servir en estas condiciones es una necesidad compulsiva de búsqueda de identidad. No es la dádiva generosa de alguien que da desde su ser fuerte y autónomo. Marcela Lagarde le llama "**servidumbre voluntaria**" a este dar al "otro" en relación de dominio. La mujer no da, se da a sí misma y al hacerlo se queda vacía.
- Las mujeres son construidas en la impotencia. En el no sé, en el no puedo. A pesar de ser muy capaces y demostrarlo todos los días, resolviendo problemas de sobrevivencia en la casa, en la iglesia, en las organizaciones sociales.

3.- La opresión de las mujeres se manifiesta y se realiza en la **discriminación** que sufren todos los días y en todos lados. Las mujeres están sometidas al repudio social y cultural, al desprecio y maltrato por estar subordinadas, por ser dependientes y por ser consideradas inferiores.

La opresión genérica se funda en el cuerpo de la mujer. Un **cuerpo expropiado**, que no le pertenece, escindido, confinado en espacios asignados, controlado, normado sin su voluntad.

**El cuerpo de la mujer es expropiado porque la sociedad determina su función. La sexualidad de la mujer es escindida, es decir, es dividida en dos funciones: la procreadora (el cuerpo para ser madre); y en la erótica, como dadora de placer.**

La opresión de la mujer se funda también en considerar que todas estas **características culturales son consideradas naturales** y por lo tanto imposibles de modificar.

**La opresión de la mujer se funda también en la construcción de los géneros, tanto el femenino como el masculino a partir de las características sexuales, en donde en general los hombres dominan a las mujeres.**

Para reforzar esta situación de dominio masculino, la sociedad ha creado todo un **manejo ideológico** para manipular, someter y encubrir las relaciones de opresión entre los géneros.

## II.- Posible incidencia del proyecto en la problemática definida.

Una de las expresiones del Patriarcado en la vida de las mujeres, debido a su condición de género y su situación de clase y etnia, es un estado limitado de conocimientos, actitudes, habilidades y aptitudes, que les dificultan su desarrollo, desempeño y promoción de cambios en los diversos ámbitos de su vida personal, familiar, social cultural económica y política.

El limitado acceso de las mujeres a la producción simbólica de la sociedad, entre ellos la educación, contribuye a mantener su marginación y subordinación, en tanto que carecen de elementos para desarrollar liderazgos, incidir en la toma de decisiones y para participar en procesos organizativos que mejoren sus condiciones específicas de vida.

Para que las mujeres se construyan como sujetos sociales capaces de incidir en su vida personal y social en necesario que se desarrollen acciones educativas que contribuyan a la **toma de conciencia** de las mujeres, sobre su situación y condición de género.

Para contribuir en la tarea anterior "Mujeres para el Diálogo" se plantean como **Misión institucional:**

Promover e impulsar acciones que contribuyan a que:

- ❖ Las Organizaciones sociales, políticas y religiosas trabajen en la transformación de la condición y situación de género de hombres y mujeres, tanto en la vida personal, familiar, económica y cultural.
- ❖ Y para que mujeres y hombres se asuman como sujetos políticos y sociales, con fuerza política a favor de la equidad y la igualdad.

### III.- Propósito del proyecto.

La institución considera que a partir de sus acciones puede lograr que las mujeres **conozcan, comprendan y realicen** acciones para transformar sus relaciones y prácticas de opresión y desigualdad de género, en su vida personal y en sus organizaciones.

### IV.- Estrategias.

- i. Construir una Metodología propia para que las mujeres analicen, reflexionen y comprendan su condición de género, y emprendan acciones para transformar su actual situación y condición de opresión y marginación.

- ii. Establecer acuerdos de colaboración con diversas organizaciones sociales, políticas y religiosas para informar, capacitar y asesorar a las mujeres que en ellas participan.
- iii. Capacitación permanente de asesoras, dirigentes, promotoras y líderes de opinión, con los temas y metodología propuesta por la institución.
- iv. Planes de acción (acordes a la situación particular de las mujeres y sus organizaciones) elaborados y desarrollados por las asesoras, dirigentes, promotoras y líderes de opinión, para que estas inicien la multiplicación de la Metodología en Educación Popular con Mujeres, en sus propias organizaciones.
- v. Elaborar publicaciones diversas para el análisis y reflexión de los mecanismos que originan, mantienen y reproducen la actual situación de opresión y marginación de las mujeres.
- vi. Abrir un Centro de Documentación especializado sobre la temática.
- vii. Coordinación con mujeres en el ámbito local, nacional e internacional.

**V.- Actores Sociales con los que se vincula la Institución para alcanzar sus objetivos.**

- i. Organizaciones civiles de mujeres indígenas, campesinas y urbanas.
- ii. Otras organizaciones civiles que ofrecen servicios desde distintas temáticas a las mujeres.

- iii. Mujeres cristianas insertas en diversos espacios sociales y eclesiales.
- iv. Agentes de la pastoral social que posibilitan incidir en cambios ideológicos e institucionales en la iglesia.
- v. Organizaciones civiles mixtas que proponen estrategias de cambio social desde distintos sectores y temáticas.

**La Misión y Estrategias de “Mujeres para el Diálogo A. C. “ como fundamento de la propuesta curricular para alfabetizar a mujeres campesinas.**

La Misión de la Institución “Mujeres para el Diálogo” está enfocada a la esfera cultural, sus estrategias se orientan a la difusión, capacitación e investigación de temáticas que apuntan al proceso formativo de las mujeres, y al cambio de actitudes de la sociedad.

Su contribución es en el **“ámbito simbólico”**, en la formación de **nuevas significaciones** que faciliten la transformación de la condición y situación de género de las mujeres en la vida personal, familiar, económica y cultural.

Su principal incidencia por lo tanto, lo representan los aspectos de naturaleza simbólica , subjetiva y afectiva entre las mujeres, así como el rescate de las raíces culturales y la valoración crítica de la cultura propia.

En tal sentido, una de las estrategias fundamentales para incidir en la concepciones en torno al género, lo representa la propuesta pedagógica denominada: **Metodología en Educación Popular con Mujeres.**

Es en la Metodología propuesta por la institución "Mujeres para el Diálogo", en donde se desarrolla la propuesta educativa, y es aquí en donde aparece la Alfabetización como posible temática para trabajar con grupos de mujeres organizadas, y que articulada con las siete estrategias mencionadas en el apartado anterior, buscan incidir en la construcción de nuevas identidades femeninas.

La Metodología, entendida por sus autoras, como la articulación coherente entre el marco conceptual que fundamenta al proyecto y a los objetivos planteados, con los métodos o procedimientos utilizados en la práctica, tiene una estrecha relación con la Misión y Propósitos institucionales y con los ejes conceptuales que orientan su práctica:

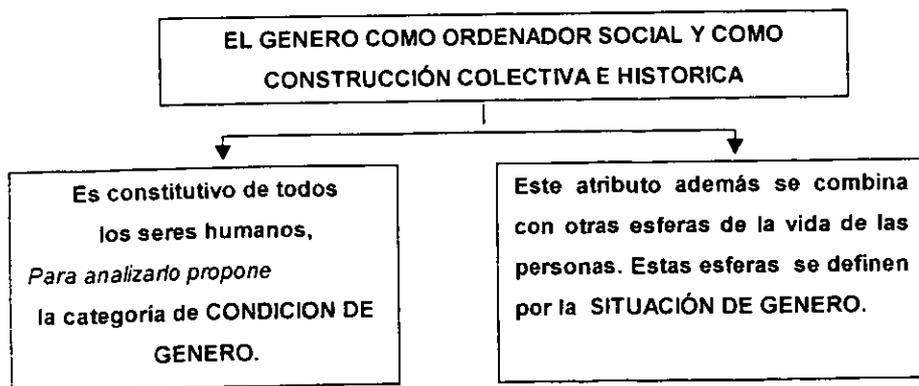
1.- Misión Institucional y ejes conceptuales que orientan la propuesta Institucional.

**Misión institucional:**

i.- Transformación de la condición y situación de género de hombres y mujeres, tanto en la vida personal, familiar, económica y cultural.

ii.- Mujeres que conocen, comprenden y realizan acciones para transformar sus relaciones y prácticas de opresión y desigualdad de género, en su vida personal y en sus organizaciones.

**EJES CONCEPTUALES QUE ORIENTAN LA PROPUESTA INSTITUCIONAL**



Al proyecto le interesa articular la condición de Género con la **SITUACIÓN DE CLASE Y SITUACIÓN ÉTNICA: Mujeres pobres, obreras, campesinas e indígenas**



Propone generar experiencias educativas que contribuyan a construir **EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES.**



**METODOLOGÍA PARA LA REFLEXIÓN – ACCIÓN.**  
**“METODOLOGÍA DE EDUCACIÓN POPULAR**  
**ENTRE MUJERES.**

## 2.- Características de la Metodología para la Reflexión –Acción “Metodología de Educación Popular entre Mujeres”.

Propósito de la Metodología: **Favorecer el Desarrollo y Empoderamiento de las mujeres, promoviendo en sus actividades que las mujeres:**

- Sean autónomas, que deciden sobre si mismas, que controlan sus vidas y sus cuerpos.
- Reivindiquen sus derechos al interior de sus organizaciones.
- Modifiquen las relaciones de poder entre géneros en su vida personal y en sus organizaciones.
- Participen en espacios de decisión.

- Generen y participen en procesos organizativos.

### ***I. Concepciones Pedagógicas de la Metodología***

Reconoce la función socio – política de la educación, en tanto que considera que las propuestas educativas están vinculadas a proyectos ideológicos y políticos en función de intereses de grupos hegemónicos que tienen el control de la sociedad.

Propone, para contrarrestar y enfrentar esta dominación, desarrollar y orientar propuestas educativas con enfoques críticos que se encaminen a una **educación para la liberación**.

---

**Asume por tanto los planteamientos de la EDUCACIÓN POPULAR.**

#### **Características de la Educación Popular<sup>125</sup>:**

La educación popular se define ante todo por sus fines sociales: formar sujetos populares protagonistas de cambios estructurales que modifiquen las condiciones actuales de opresión, dominación y explotación en que viven las mayorías. Lo popular se concibe en su expresión de sujeto colectivo, organizado y actuante; lo educativo tiene una dimensión política clara y definida.<sup>126</sup>

Los planteamientos pedagógicos de la Educación Popular son los siguientes:

---

<sup>125</sup> Basándose en los planteamientos de Puiggrós (1984) y Puiggrós y Gómez (1986), Salinas, Berta y otros autores, identifican dos momentos históricos en el surgimiento de la Educación Popular. El primer momento se ubica a "... fines del siglo pasado y principios del presente, ligado a las luchas y reivindicaciones de los sectores obreros y populares por democratizar el acceso a la educación pública, o a las prácticas político – pedagógicas antihegemónicas que ocurrían dentro o fuera del ámbito del Estado." El segundo momento, se desarrolla desde los años de los setenta a la fecha "... se asocia con la corriente latinoamericana que busca en la educación un papel liberador, emancipador y transformador de los sectores oprimidos. (Salinas, Berta (coordinadora)1995. 49 –50).

<sup>126</sup> Salinas, Berta.1995: 49 –50.

- Las acciones educativas deben partir de estos saberes y valores para desarrollarlos y enriquecerlos.
- La educación contribuye en el proceso de emergencia del sujeto educativo popular, a partir de su concientización, con el fin de fortalecer el poder de la base.
- La educación es una instancia de formación y conciencia de reflexión sobre la práctica, de fomento de la autonomía de los grupos, y de democratización de su conducción.

### **Asume la Perspectiva de Género en su propuesta educativa.**

Considera que la actual condición de las mujeres, resultado de la organización Patriarcal de la sociedad, se expresa en bajos niveles de participación, decisión y limitado desarrollo de las mujeres en el ámbito público y privado.

Es por ello necesario que las mujeres desarrollen nuevos sistemas de análisis de su realidad social y personal, para desmontar aquellas relaciones y mecanismos que reproducen los sistemas de desigualdad de Género, los cuales han pasado inadvertidos e inconscientes durante mucho tiempo.

Para rehacer el sistema de valores y actitudes transmitidas en torno a los contenidos de Género, es necesario reflexionar sobre ellos, cuestionarlos y proponer cambios que apunten a la construcción de la Equidad de Género, para ello se parte de la Educación Popular, pero en ella no esta presente la Perspectiva de Género. Ha sido necesario llevar a cabo un trabajo de búsqueda para introducir

---

<sup>126</sup> Salinas, Berta 1995: 49-50

esta Perspectiva, para ello se han apoyado de la Teoría de Género y la experiencia del trabajo con las mujeres, es un trabajo que todavía no está terminado, es un campo abierto que aún se sigue construyendo.

Actualmente la propuesta incorpora los siguientes planteamiento de la Perspectiva de Género:

1.- Propone implementar **ACCIONES AFIRMATIVAS**<sup>127</sup> orientadas en varios sentidos:

- ✓ La defensa y revalorización de la vida y experiencia de las mujeres.
- ✓ La búsqueda del “sujeto invisible” en los contenidos culturales, económicos, sociales y políticos.
- ✓ La revisión de todo el funcionamiento de la organización social en el ámbito público y privado, para tomar parte siempre a favor de la **igualdad**<sup>128</sup>, tanto en lo que se refiere a los aspectos cognitivos e intelectuales como afectivos y actitudinales.
- ✓ Apoyar y fomentar los casos de “trasgresión de roles”.

2.- Intenta definir a las mujeres como sujetos específicos de la educación.

---

<sup>127</sup> Las acciones afirmativas se constituyen en “una estrategia destinada a establecer la igualdad de oportunidades por medio de unas medidas que permitan contrastar o corregir aquellas discriminaciones que son el resultado de prácticas o sistemas sociales. Su finalidad es poner en marcha programas concretos para proporcionar a las mujeres ventajas concretas. Camacho, R. 1996. (La cita es de Blanco, Lara. 1999:15).

<sup>128</sup> “La constitución de un espacio verdaderamente común a hombres y mujeres que fue, y sigue siendo, el objetivo primordial del feminismo, recurre inevitablemente a las teorías de la igualdad. Pero esta igualdad debe entenderse como igualdad de derechos, no como igualación de identidades, que por lo demás, se hará en provecho de la identidad masculina ya existente. Debe dejar lugar al juego de las diferencias individuales o colectivas sin por ello predefinirlas. El siglo XX viene así a modificar el concepto de igualdad del siglo XVIII, cuyo fundamento es la noción de ciudadanos abstractos. La problemática de los sexos, como de las razas, las culturas e incluso de las religiones obliga a una redefinición de democracia y ciudadanía” Collin, 1994:317-318. (La cita es de Lagarde, Marcela. 1996:37).

“ Si bien no es posible hablar de “la mujer” como unidad conceptual, sin incluir elementos tales como clase, raza, estado civil, edad y posición en el ciclo vital, la literatura feminista señala la subordinación y opresión como experiencia común de las mujeres aunque las formas concretas que asume la subordinación varían ampliamente en distintas culturas y épocas históricas... de este modo, se identifica por un lado la división sexual del trabajo que asigna a las mujeres el grueso de tareas domésticas de reproducir y mantener las generaciones, excluyéndolas del disfrute del valor y del ejercicio del poder; y por otra parte, la organización de la sexualidad y la procreación que permite la apropiación individual de las capacidades generativas, limitando la autonomía y la libertad de las mujeres.<sup>129</sup>

3.- Enfoca su trabajo pedagógico a la reflexión, conocimiento y cuestionamiento de las especificidades de la condición femenina en la sociedad Patriarcal:

a) *El cuerpo, la sexualidad y la condición femenina.*

“... Uno de los resultados de la organización genérica es el control social de los cuerpos de las mujeres y de los hombres, específicamente el dominio de las mujeres es a través de la “expropiación del cuerpo femenino y sus creaciones”...Por ello, la causa feminista ha estado marcada por alternativas a las experiencias del cuerpo, la sexualidad, la maternidad, el aborto, la violencia, la enfermedad, la pobreza material y simbólica, y la ignorancia: oprobiosas construcciones históricas de género...”<sup>130</sup>

b) *Ser mujer, ser para los otros.*

---

<sup>129</sup> Latorre, Javier (et. al) .1997.

<sup>130</sup> Lagarde, Marcela. 1997:21.

La identidad de las mujeres se construye en relación a los otros, "...seres inferiores, trasladadas a segundo plano frente a los otros y frente a las necesidades y las vida de los otros. Las mujeres son educadas para colocarse en esa posición, a renunciar y soportar el sufrimiento, la carencia y el dolor. Si tienen que decidir, en su mayoría sacrifican su bienestar"<sup>131</sup> Dado que su auto imagen o percepción se construye desde una condición de inferioridad, esta se expresa en baja autoestima o mínima valoración de si mismas.

c) *En el contexto de su rol reproductivo.*

Analiza los espacios donde la mujer se desempeña preferentemente, como es el hogar, a la vez que cuestiona la rígida caracterización o definición de "trabajo", en donde (aún es el sector informal de la economía), con frecuencia excluye la multiplicidad de actividades que desempeñan las mujeres, sobre todo de sectores populares y campesinos, para garantizar la reproducción diaria de la vida en la familia y cuyas tareas invariablemente, no son consideradas como trabajo.

## **II.- Estrategias Didácticas.**

- Se basa en técnicas participativas y en la recuperación crítica de códigos propios de la cultura popular.
  
- El taller como espacio de producción individual y colectiva.

---

<sup>131</sup> Lagarde, Marcela. 1997: 18.

- Continúa con la tradición feminista del **trabajo en grupo**<sup>132</sup> como método privilegiado para que las mujeres hablen de su vida cotidiana para después confrontarla a la luz de la Perspectiva de Género.
- Identifica significados de género en el propio contexto cultural de las mujeres.
- Construye oportunidades para las mujeres de manera diferenciada a partir de acciones afirmativas.
- Fortalece la autoestima.
- Reconoce y toma en cuenta las experiencias acumuladas a lo largo de la vida de las mujeres.
- Utiliza el diálogo como experiencia de aprendizaje.
- Promueve la confianza e integración del grupo.
- Es participativa y liberadora.

### **III.- Principales Contenidos Temáticos**

#### Salud, educación y vida cotidiana:

- Identidad de la mujer
- Mujer y salud
- Sexualidad de la mujer

---

<sup>132</sup> Los grupos de conciencia estaban formados por un reducido número de participantes, generalmente de clase media y con niveles universitarios, se convirtieron en el método privilegiado por el movimiento feminista para que las mujeres se reunieran a platicar sobre su vida cotidiana, la cual era confrontado con las concepciones feministas.

- Sexualidad y pareja.
- Mujer y educación.
- Educación de los hijos.
- Violencia doméstica.

#### Participación y liderazgo:

- Metodología de la educación popular entre mujeres.
- La mujer en proyectos Productivos.
- La organización de las mujeres.

#### Teología desde la mujer.

- El mensaje de Jesús a las mujeres.

#### Alfabetización y post – alfabetización para mujeres.

- Lola. Alfabetización para mujeres campesinas.

### **IV.- Estrategias de operación.**

- ✓ Promueve la participación de las organizaciones para que contribuyan con recursos humanos y materiales.
- ✓ **Centra su acción en la capacitación de asesoras, dirigentes, promotoras y líderes de opinión de las diversas organizaciones sociales, políticas y religiosas.**
- ✓ Enfatiza el trabajo de multiplicación.

### III.3. PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN PARA MUJERES CAMPESINAS DESDE LA PERSPECTIVA DE GENERO. LA EXPERIENCIA DE MUJERES PARA EL DIALOGO.

*"... a través de nuestras preocupaciones nosotras siempre nos ponemos de importancia de aprender, porque sabemos que es una necesidad, que nosotras mismas lo llegamos a reconocer, que (a) nosotras nos hacen menos en este caso, que no sabemos nada, nos sentimos muy bajo, nos sentimos muy débil, muy humillados por no saber nada, parece que no fuéramos nosotras personas de dignidad, parece que fuéramos basura porque no sabemos leer y escribir."*

*Doña Eusebia.*

La propuesta de Alfabetización para mujeres campesinas desarrollada por la Asociación Civil Mujeres para el Diálogo, forma parte de las estrategias institucionales para que las mujeres conozcan, comprendan y realicen acciones para transformar sus relaciones y prácticas de opresión y desigualdad de género, en su vida personal y en sus organizaciones.

Específicamente, forma parte de las temáticas consideradas dentro de la propuesta pedagógica denominada: **Metodología de Educación Popular entre Mujeres.**

El propósito principal de esta Metodología es construir y fortalecer el **empoderamiento de las mujeres**, el cual consiste en dotarlas "... de mayor poder y control sobre sus propias vidas. Implica aspectos como la concientización, el desarrollo de confianza en sí mismas, ampliación de oportunidades y un mayor acceso a los recursos y control de los mismos... El empoderamiento de las mujeres, sin embargo, no se debe considerar siempre como un juego de suma o resta, en donde los beneficios de la mujer se traducen en perjuicio para los

hombres... (implica por el contrario) identificar y dar a conocer los beneficios (que la equidad de género) trae para (la mujer), la sociedad y para el hombre."<sup>133</sup>

La apuesta institucional por tanto, plantea como prioridad la construcción de un feminismo humanista, es decir universal que comprenda a mujeres y hombres, en donde se precisa también que los hombres analicen y reorienten su masculinidad para superar las relaciones que han dañado tanto a las mujeres como a los hombres. Esta premisa esta presente en la Misión Institucional, pero sus estrategias están orientadas principalmente al desarrollo de acciones afirmativas que beneficien prioritariamente a las mujeres.

En tal sentido, dado que lo altos índices de analfabetismo y baja escolaridad tienen una relación directa con la doble marginación de las mujeres: la pobreza y el Género<sup>134</sup>, en la convocatoria para los grupos de alfabetización se incorpora en primer lugar a las mujeres de sectores campesinos e indígenas.

Es importante enfatizar que las acciones institucionales se realizan siempre en coordinación con diversas organizaciones sociales y políticas en donde participan las mujeres, razón por la cual la alfabetización se lleva a cabo sólo a petición de las organizaciones o grupos de mujeres, quienes se encargan de la operación y seguimiento de la alfabetización.

---

<sup>133</sup> Womoniuk.G. Thomas, H. y Schalkwyk, J. GENDER: The Concept, its meaning an uses. Traducido por Lorena Aguilar. Departament for Policy and Legal Services. SIDA, Sweden. 1997. (En Alfaro, María Cecilia. 1999: 31).

<sup>134</sup>El Género se refiere a las "... construcciones culturales y subjetivas que son elaboradas alrededor de los sexos femenino y masculino. Dichas construcciones se han establecido como un conjunto de normas y prescripciones que la sociedad dicta, conformando de manera precisa los roles masculinos y femeninos [roles de género]. Las relaciones entre los géneros incluyen redes de creencias, rasgos de personalidad, prácticas, símbolos, representaciones, valores, conductas, normas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social. La diferencia ha implicado subordinación de un género [el femenino] frente a otro [el masculino]. Definición del Programa Universitario de estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México. (Delgado, Gabriela. 1995. 252).

A continuación se presentan las características de esta línea temática denominada: LOLA: Alfabetización para mujeres campesinas, y se desarrollan algunos comentarios sobre los resultados obtenidos.

### **III.3.1. LOLA. Alfabetización para Mujeres Campesinas.**

#### **Fundamentos Teórico – Pedagógicos.**

Mujeres para el Diálogo consideran a la alfabetización como una herramienta para la vida, y como medio indispensable para la promoción del empoderamiento de las mujeres. Es a partir de la alfabetización que es posible el desarrollo de aptitudes, actitudes, habilidades y destrezas que contribuyen – junto con otras acciones implementadas por la institución y por las organizaciones sociales y políticas en donde participan las mujeres – al acceso a espacios públicos en sus comunidades, la participación en la toma de decisiones, el ejercicio del poder y el acceso a recursos culturales y materiales.

Alfabetizar por lo tanto, implica que los adultos entiendan lo que leen, apliquen la escritura y lectura a su vida diaria, y que ésta sirva para buscar soluciones a sus problemas y necesidades.

Es por esta razón que el aprendizaje, apropiación y uso del lenguaje escrito, no puede aislarse del contexto cultural, social y económico de la población, por lo que la alfabetización debe convertirse en una demanda que surge del propio contexto e intereses y necesidades de las mujeres.

Hasta el momento las estrategias elegidas por la institución para acercarse, conocer y responder a las necesidades de las mujeres, han sido el de establecer acuerdos de colaboración con diversas organizaciones sociales, políticas y religiosas, para de acuerdo a sus propios ritmos e intereses, formar, capacitar y asesorar a las mujeres que en ellas participan.

A partir de la Misión institucional y el acercamiento con diversas organizaciones, se han establecido 4 líneas temáticas básicas, de las cuales se desprenden contenidos diversos, para responder a los intereses y necesidades de las mujeres, que participan en aquellas organizaciones con las que Mujeres para el Diálogo establece acuerdos de asesoría y capacitación.

Una de estas líneas de asesoría y capacitación es la Alfabetización y Post-alfabetización.

Se habla de líneas temáticas en lugar de programas, porque todo el esfuerzo en la implementación, seguimiento y evaluación, recae en las organizaciones que solicitan y establecen acuerdos de colaboración con la institución, a quien le corresponde, capacitar, elaborar materiales y asesorar en la operación, seguimiento y evaluación de las actividades.

1.- Fundamentos Teóricos y Pedagógicos de la Alfabetización a Mujeres Campesinas<sup>135</sup>

La alfabetización como ya se mencionó, es una de las líneas temáticas contenidas en “**La Metodología de Educación Popular entre Mujeres**”, y por lo tanto, ella representa su sustento teórico – pedagógico. Sin embargo existen algunas particularidades en su implementación que es necesario desarrollar.

---

<sup>135</sup> Este apartado se realiza en base a la evaluación realizada por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados ACNUR al “Programa de Alfabetización con mujeres refugiadas”. Asesora: Abarca Ma. Flor. San José, Costa Rica, Junio de 1994 y la Sistematización de la Alfabetización realizada por Investigación y Desarrollo Femenino Asociación Civil: “La alfabetización de mujeres refugiadas guatemaltecas en Chiapas: Una experiencia para la construcción de nuevos roles de las mujeres”. Asesora Jasso Isabel. Comitán de Domínguez, Chiapas, México. 1998.

La Alfabetización se fundamenta de los ejes teóricos propuestos en la Metodología: la Perspectiva de Género y la Educación Popular, los cuales orientan la elaboración de contenidos y materiales para la capacitación y alfabetización.

Revisemos ahora como se estructuran concretamente en la Alfabetización:  
Educación Popular.

La **Educación Popular** por sus aportes socio- políticos en torno a la educación, permitió orientar la alfabetización para:

- a) evidenciar a la educación como reproductora de los valores de la dominación. En cualquier experiencia educativa se aprenden y reproducen valores y actitudes, por ejemplo: la sumisión – frente al autoritarismo; la ignorancia – frente a conocimientos ajenos, inalcanzables y sin relación con la vida; la pasividad y el silencio – frente al verbalismo y la prepotencia.
- b) Posibilitó cuestionar la visión instrumental de la alfabetización, que plantea como único objetivo de aprendizaje la adquisición de habilidades para leer y escribir.
- c) Permitió construir la concepción de educación como recurso para identificar, analizar y proponer alternativas de transformación a la realidad individual y colectiva.
- d) Ayudó a definir principios pedagógicos basados en el respeto a las mujeres como adultas, con experiencias y capacidad para proponer y desarrollar su propio proceso educativo.
- e) Sirvió como marco ético filosófico para orientar las relaciones pedagógicas entre alfabetizadoras y alfabetizadas:

- ❖ Se reconoce que todos aprendemos de todas. Cada quien tiene su experiencia, y conocimientos diferentes que podemos compartir aprendiendo juntas.
- ❖ El aprendizaje es una invitación para participar y construir juntas.
- ❖ No permite la burla, el maltrato o la humillación. Promueve el respeto, apoyo y solidaridad entre el grupo.
- ❖ Todas tienen derecho de hablar y opinar de acuerdo a su experiencia.
- ❖ Busca que analicemos, investiguemos o busquemos respuestas a nuestras dudas.
- ❖ Nos enseña a enfrentar problemas y a buscar como solucionarlos.
- ❖ Promueve el cambio personal y social de nuestra realidad.

**La Perspectiva de Género**, en principio sirve como categoría de análisis para interpretar las relaciones sociales, en donde el género como construcción histórica y cultural, es determinante en la actual conformación de la sociedad, la cual se caracteriza por la exclusión marginación y subordinación de las mujeres.

En base a ella se elaboraron los contenidos para la alfabetización, los cuales buscan facilitar el análisis de la actual división de trabajo, en donde el trabajo femenino es invisible y desvalorado; en donde se destaca la contribución de las mujeres a sus comunidades, familia y sociedad y en donde se aporta información sobre sus derechos políticos, sociales y reproductivos.

Y como marco para orientar todas las acciones educativas. Por ejemplo, es primordial que la formación de grupos para la alfabetización, tome en cuenta la disponibilidad de tiempo de las mujeres y que ofrezca condiciones para que puedan asistir acompañadas de sus hijos e hijas a los grupos de estudio. Además de considerar como una tarea esencial, la promoción de un ambiente de confianza, respeto y valoración de las participantes, esto con el fin de favorecer su autoestima.

## 2.- Método para la Alfabetización.

El Método para la alfabetización tiene sus origen en la propuesta de Paulo Freire conocida como "el Método psico – social de la palabra generadora".

La propuesta de Freire, más que técnica, es política, dado que en ella se articulan concepciones sociológicas y educativas que coinciden con los planteamientos institucionales.

Uno de los planteamientos centrales en la pedagogía de Freire, lo representa la estrecha relación entre pedagogía y sociedad. En ella se define claramente a la educación como pedagogía política, en donde la reflexión esta unida a la acción frente a una situación de opresión.

Educar para transformar la realidad, educar para la libertad, es el fin de la educación para Freire, " ... la alfabetización por ende, y toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure que el individuo pierda el miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación de búsqueda, de independencia y a la vez, de solidaridad."<sup>136</sup>

---

<sup>136</sup> Freire, 1997:14.

La pedagogía de Freire, coincide con los planteamientos de la Educación Popular, de hecho fue este pedagogo brasileño, quien ha sido considerado el más importante de los precursores de esta corriente socio – política de la educación.

Para Freire, al igual que para la Educación Popular, la función de la educación es ayudar a la “organización reflexiva del pensamiento” para alcanzar una conciencia crítica que desencadene una acción crítica, por lo que se requiere de un Método dialogal, participativo, crítico y criticista, frente al antidiálogo desamoroso y acrítico que no genera criticidad, que rompe la relación de simpatía, dador de fórmulas y comunicados pasivamente recogidos por sus alumnos: educación bancaria.

En base a los planteamientos de Freire, el método para la alfabetización de mujeres campesinas, desarrolla las siguientes características:

**Busca la problematización de la realidad.**

Rechaza la recepción pasiva, y promueve la recepción dinámica y creativa con un carácter interpretativo de la cotidianidad. Los contenidos para la alfabetización se elaboran en base a la vida cotidiana de las mujeres, de tal forma que hechos rutinarios y aceptados como inmutables y naturales, son reinterpretados por el propio grupo, con el apoyo de nuevas categorías de análisis, con el fin de resignificar la propia historia personal, familiar y social de las mujeres.

“Es por lo anterior que los contenidos de la alfabetización buscan responder a las experiencias y conocimientos que las participantes tienen de su propia realidad. De esta manera cada tema que se discute y reflexiona adquiere sentido, utilidad y vigencia porque además de ser conocido, les permite a las mujeres intercambiar experiencias, solidarizarse y darse apoyo ante las dificultades, así como desarrollar formas y alternativas para mejorar sus condiciones de vida.”<sup>137</sup>

---

<sup>137</sup> Abarca Ma. Flor. 1994.3.

### **Es Dialógica.**

La alfabetización tienen como objetivo promover el diálogo problematizador para recuperar la experiencia de vida como principio de aprendizaje y como fuente de conocimiento e intercambio.

### **Es participativa.**

Con el fin de recuperar la experiencia de vida como principio del aprendizaje y como fuente de conocimiento e intercambio, durante el diálogo problematizador se utiliza la metodología participativa cuyos principios son:<sup>138</sup>

- ▶ todas las personas poseen una experiencia válida adquirida a través de sus propias acciones a lo largo de su vida;
- ▶ en el proceso de enseñanza – aprendizaje se deben crear condiciones propicias para facilitar la expresión, comparación y complementación de esas experiencias,
- ▶ la relación entre educando y educador deben basarse en la horizontalidad y la participación. En tanto que las experiencias de unos y otros tienen la misma validez;
- ▶ tanto educador como educando, necesitan ser sujetos del proceso educativo y por tanto sujetos de la acción y la reflexión crítica.

### **Pasos para leer y escribir<sup>139</sup>.**

En cuanto a la técnica para leer y escribir, Freire también planteó que para muchos adultos es más fácil memorizar la imagen de la palabra entera, que construir las palabras desde los sonidos. En LOLA, se utiliza una técnica que rescata tanto el

---

<sup>138</sup> Canedo 1979 135-136.

<sup>139</sup> Fuente de este apartado: "LOLA. Manual de la promotora de alfabetización". Mujeres para el Diálogo A. C.

aprendizaje de la lectura y escritura a través de la memorización de la imagen entera, como la posibilidad de leer y escribir a partir de las letras (grafemas) que representan los sonidos sueltos (fonemas).

Pasos principales a seguir en el método:

- 1) Presentar una lámina que nos haga reflexionar sobre algún aspecto de la realidad. El grupo comparte e intercambia experiencias en torno al tema, analiza ese aspecto de su realidad con ayuda de preguntas críticas. A este paso le llamamos el **diálogo**.
  
- 2) Presentar la **palabra generadora**, que se descubre a través de la lámina. Leerla varias veces señalándola de izquierda a derecha. Por ejemplo LOLA. Después se lee separando los golpes de voz (sílabas). Por ejemplo: LO – LA.
  
- 3) Presentar en 4 formas la **familia silábica del nuevo fonema**. Las cuatro formas son:
  - ✓ De imprenta mayúsculas
  - ✓ De imprenta minúsculas
  - ✓ De cursivas mayúsculas
  - ✓ De cursivas minúsculas

Se leen las familias silábicas en voz alta en sus cuatro formas. Después se vuelven a leer en voz alta presentándolas en orden revuelto, tanto en cuanto a sus formas como en cuanto al orden de las vocales.

- 4) Escribir el **nuevo grafema**, haciéndolo sonar mientras lo escribimos. Trazarlo primero en el aire, luego en la mesa, después en el cuaderno ocupando una plana entera, por último en el cuaderno ocupando los

renglones correspondientes al trazo y respetando el “piso” de las letras.

- 5) Se forman **palabras nuevas** con las familias silábicas conocidas. Para ello se usan los cartoncillos con las familias silábicas en sus cuatro formas. Se escriben las palabras también en el cuaderno en letras cursivas.
- 6) **Separamos los sonidos de la familia silábica.** Después buscamos palabras conocidas que empiecen con ese sonido y que terminen con ese sonido.
- 7) Acordar con el grupo los ejercicios que se van a realizar durante la semana. Si son ejercicios de la cartilla LOLA explicar muy bien cómo se deben realizar. Acordar también qué acciones concretas individuales y /o colectivas se van a realizar en la vida diaria a partir del diálogo de la lección. A este paso lo llamamos **ejercitar y evaluar.**

## Materiales, descripción y objetivos.



Rotafolio con imágenes que ayudan a iniciar el diálogo problematizador y llegar a la palabra generadora.

**LOLA**

Tiras de cartulina con cada una de las palabras generadoras, para que las mujeres visualicen, memoricen y trabajen la descomposición e integración silábica.



Manual de la Promotora de Alfabetización.

En el se desarrollan todos los contenidos para la alfabetización, con el fin de que la alfabetizadora, lea estudie y prepare las sesiones con el grupo.



Cartilla de alfabetización para mujeres campesinas. Contiene ejercicios para cada una de las palabras generadoras. Se proponen a las mujeres actividades para ejercitar la lectura silábica, de sonidos y posterior integración de palabras, en letra imprenta y manuscrita.

La lectura aparece primero con pequeñas palabras para de manera progresiva leer y escribir mayor número de oraciones y textos.

#### 4.- Temas de la cartilla "LOLA" Alfabetización para Mujeres Campesinas.

A continuación se presentan los principales ejes temáticos y contenidos que intenta abordar la Alfabetización, en el **anexo 6** se desarrollan con detalle los objetivos específicos para cada uno de los contenidos planteados, palabras generadoras y letras que se aprenden en cada uno de ellos.

EJES TEMÁTICOS	CONTENIDOS
Integración del grupo.	1.- Importancia de la alfabetización. 2.- ¿Cómo organizar un taller para alfabetizar? 3.- Expectativas e intereses del grupo. 4.- Presentación e integración del grupo.
Identidad de la mujer campesina	1.- LOLA. La vida de una mujer campesina.
El trabajo de las mujeres	1.- El trabajo fuera de casa. 2.- El trabajo en el hogar
Valoración de las actividades que realizan las mujeres en el hogar y la comunidad.	1.- La colectivización de tareas domésticas. 2.- Participación de la mujer en la producción agrícola.
Condición de género de las mujeres campesinas.	1.- Libertad para realizar labores fuera de casa. 2.- El Derecho a la parcela. 3.- El Derecho al descanso. 4.- La situación familiar. 5.- La situación de pareja.

EJES TEMÁTICOS	CONTENIDOS
<p>La situación de clase de las mujeres campesinas.</p>	<p>1.- La función reproductora de la mujer en la sociedad.</p> <p>2.- Los problemas de México y su relación con la situación de las mujeres.</p> <p>3.-Crítica a la ideología que se transmite por la cultura y tradiciones de nuestras comunidades y los medios de comunicación.</p> <p>4.- Las diferencias de clases sociales y sus causas.</p> <p>5.- Análisis de los servicios educativos y de salud que reciben las mujeres.</p>
<p>La importancia de que las mujeres se organicen</p>	<p>1.- La importancia de la lectura y escritura.</p> <p>2.- La necesidad de una Metodología de Educación Popular.</p> <p>3.- Luchas emprendidas por las mujeres y hombres de los sectores campesinos.</p> <p>4.- Posibilidades de construir la organización de las mujeres.</p>

5.- Estrategias para la Alfabetización.

- Responde a la demanda de organizaciones o grupos de mujeres.
- Son las propias mujeres quienes una vez capacitadas alfabetizan a otras mujeres de sus grupos u organizaciones.
- La alfabetización se realiza en el propio ámbito social de las mujeres.
- Se brinda asesoría permanente para la evaluación y seguimiento de la alfabetización.

### **III.3.2. El Empoderamiento de las Mujeres. Objetivo de la Alfabetización desde la Perspectiva de Género.**

*\*... aprendí muchas cosas que ni siquiera pensaba que hacíamos nosotras las mujeres... para desarrollar nuestras cualidades debemos valorar lo que somos, lo que hacemos...\**

*Doña Olga*

La Misión institucional que orienta y dinamiza las acciones educativas de Mujeres para el Dialogo, tiene como fin último contribuir en la construcción de nuevas identidades de género.

La propuesta surge de la crítica a la actual organización social, en donde un factor importante y trascendental que mantiene la desigualdad, lo representa la condición subordinada y discriminada de las mujeres.

En el análisis de la realidad propuesto por la institución, aún y cuando está centrado en las mujeres, se reconoce la participación de ambos cuerpos sexuados: hombres y mujeres, en la preservación y reproducción de la actual organización de Género.

Considera además que el Género como construcción social, permea todos los espacios de la vida de las personas, dado que la construcción de la diferencia sexual, se traduce en características y valoraciones distintas para lo femenino y lo masculino, los cuales trascienden a la propia corporeidad, vinculándose y articulándose en las diferentes dimensiones de nuestra realidad social.

Por tanto, en su propuesta de transformación de las actuales condiciones de desigualdad de género, reconoce la necesidad de involucrar a hombres y mujeres

en esta tarea. Tarea que si bien empieza con la toma de conciencia individual, plantea el enorme reto de buscar propuestas transformadoras en todos los espacios de nuestra vida personal y social.

Sin embargo, Mujeres para el Diálogo, por su origen y tradición feminista, ha elegido como opción para la edificación de esta nueva sociedad democrática, la construcción y fortalecimiento del poder de las mujeres.

**El empoderamiento de las mujeres<sup>140</sup>**, se convierte por tanto, en la tarea principal de la institución.

Para lograr ese objetivo, la institución a creado su propia Metodología: "Metodología de Educación Popular entre Mujeres", en el capítulo III.2 se desarrollan sus fundamentos y estrategias pedagógicas.

En este apartado interesa presentar de manera general las contribuciones de esta Metodología al empoderamiento de las mujeres. Presentamos exclusivamente una de sus líneas temáticas la Alfabetización.

Se presentan sólo comentarios generales, dado que la institución no cuenta por el momento con una investigación evaluativa que describa con detalle los logros y dificultades de este proceso educativo.

---

<sup>140</sup> "El empoderamiento de las mujeres: consiste en dotar a las mujeres de mayor poder y control sobre sus propias vidas. Implica aspectos como la concientización, y el desarrollo de confianza en sí mismas, ampliación de oportunidades y un mayor acceso a los recursos y control de los mismos": ( Alfaro, María Cecilia 1999 31).

## 1.- Aportes de la alfabetización al empoderamiento de las mujeres.

Dar cuenta de los procesos de empoderamiento de las mujeres resultó realmente difícil, ya que existen factores internos y externos al proyecto que limitaron el análisis, a continuación se mencionan algunos:

### *Factores institucionales:*

- ◆ No existen criterios evaluativos que permitan reconocer los cambios de las mujeres en la vida cotidiana y en las organizaciones. Hace falta definir un perfil de entrada y perfil de salida de la población que participa en el programa, que permita contrastar y verificar algunos logros. En tal sentido, es necesario definir con claridad que tipo de cambios concretos se quieren producir.
  
- ◆ No se ha logrado incorporar las visiones particulares de las mujeres que participan en el proyecto, es necesario esforzarse por integrarlas en los procesos de planeación y acción de los proyectos de alfabetización, lo cual aportaría importante información para evaluar las aportaciones del proyecto.
  
- ◆ Ante la problemática diversa de las mujeres en las diferentes regiones en donde se realiza la alfabetización, no se ha logrado responder efectivamente con métodos y contenidos apropiados, para la alfabetización y evaluación del proceso.<sup>141</sup>

---

<sup>141</sup> Es relevante mencionar que en algunas organizaciones, como es el caso de la zona de Chilón en Chiapas, han traducido el Manual de alfabetización en Tzeltal, y los grupos de estudio imparten la alfabetización primero en este idioma, y posteriormente en español.

- ◆ Aún cuando las diferentes organizaciones que promueven la alfabetización tienen proyectos diversos, no se ha logrado articular las preocupaciones concretas de la población en torno a la salud, el trabajo, la familia, entre otros, con la alfabetización.

*Factores externos al proyecto:*

- ◆ Hace falta mayor investigación en torno a "... como se construye el conocimiento en contextos estructurados para el aprendizaje y cómo se logra en contextos espontáneos donde los retos de la vida cotidiana exigen el uso de saberes cada más sofisticados"<sup>142</sup>
- ◆ La propuesta educativa exige un proceso largo en donde las participantes tengan la apertura para comprender otras formas de ser y de interpretar el mundo. Capacidad para desplazar la propia experiencia y dar lugar a otras formas de pensar y de sentir, y para modificar nuestra forma mirar el mundo transformando los focos de atención.<sup>143</sup>
- ◆ Realizar un cambio tanto en la vida personal de la mujer como en la organización en que participa, es un objetivo lento y de largo plazo, lo que implica dar seguimiento al proceso de cambio a lo largo del tiempo, situación a la que no siempre puede responder el proyecto.
- ◆ La pobreza extrema en que viven las mujeres indígenas y campesinas en nuestro país, desplaza constantemente a la alfabetización como prioridad, para la vida personal y colectiva de las comunidades.

---

<sup>142</sup> Kalman, Judith. 1998:4.

<sup>143</sup> Kalman, Judith. 1998.

**Pese a los factores antes señalados a continuación se presentan algunos logros del programa:**

Como ya se mencionó en el Capítulo III.2 las estrategia de alfabetización implementadas por la institución tiene dos vertientes principales:

- ❖ Los grupos de alfabetización son promovidos y atendidos por las propias organizaciones sociales, campesinas, indígenas o religiosas que realizan acciones con mujeres.
- ❖ Y una estrategia de cascada, es decir, la institución capacita a miembros de las organizaciones para que a su vez asesoren e impartan la alfabetización y apoya con materiales impresos para que ésta se lleve a cabo.

Estas estrategias han permitido ampliar la cobertura de la alfabetización en varias regiones del país, actualmente existen grupos en Veracruz, Oaxaca, Guadalajara y Chiapas. Y se tienen convenios de colaboración con 12 organizaciones.

La institución ha capacitado en un periodo aproximado de cuatro años (1996-1999) a 200 promotoras. (Ver **Anexo 7**).

En términos generales el proyecto educativo ha mantenido como elementos de su práctica: **la participación, el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva.**

Estos elementos son valorados especialmente por los grupos ya que les permite "... hacer vida propia, tener instancias de toma de decisiones y desarrollar valores horizontales y dialógicos."<sup>144</sup>

---

<sup>144</sup> Anke van Dam. ¿Existe una metodología de Género?. Sin referencia, Página 129.

En relación a los contenidos de Género los grupos de alfabetización buscan la promoción de la **participación y definición de nuevas identidades de las mujeres**. Por lo que un objetivo primordial de los grupos de alfabetización es construir un espacio en que las mujeres puedan encontrarse consigo mismas, intercambiar experiencias, tomar conciencia de su papel dentro de la familia y de la sociedad.

Dado que los grupos de alfabetización son promovidos por las propias organizaciones que realizan acciones diversas en las comunidades, las alfabetizadoras son en su mayoría conocidas por las mujeres, lo que ha facilitado que los grupos se conviertan en poco tiempo en un espacio reconocido y aceptado por las mujeres. Sin embargo, las condiciones de pobreza y de género, limitan la posibilidad de contar con espacios adecuados en donde ellas puedan disponer de tiempos y momentos propios para reflexionar y aprender. La reflexión se realiza muchas veces de pie y dividiendo la atención entre el grupo y los propios hijos.

De cualquier forma, estos momentos son valorados por las mujeres, ya que en la mayoría de los casos, es la única oportunidad de que disponen para dedicarse un tiempo y espacio para ellas mismas.

En relación a los contenidos de la alfabetización, estos son considerados estratégicos para la construcción de nuevas identidades femeninas, en tanto que ofrecen un análisis distinto de la realidad social y de género, se espera por tanto que la reflexión y problematización de esta información favorezca para que "... la mujer tome conciencia de su posición social y cultural... y que pueda modificar esta posición subordinada y discriminada en una situación más igualitaria, con más acceso a la toma de decisiones, con más influencia en las organizaciones (y) con más respeto hacia si misma..."<sup>145</sup>

---

<sup>145</sup> Anke van Dam. ¿Existe una metodología de Género?. Sin referencia. Página 130.

La problematización de la realidad es un elemento fundamental durante la alfabetización, la responsable directa de promover el diálogo y alentar la participación es la alfabetizadora, para ello es capacitada en el método para la alfabetización y sobre cada uno de los contenidos de la cartilla.

Es aquí quizás, en donde se encuentra el mayor reto. Por un lado porque la capacitación que imparte Mujeres para el Diálogo no es suficiente para resolver cotidianamente las dudas que surgen en torno a los contenidos. De tal forma que el seguimiento cercano y permanente que realicen los coordinadores de cada organización es fundamental para garantizar que los contenidos puedan desarrollarse de la mejor forma posible.

Otro problema lo representan los propios materiales, los cuales no responden a las características geográficas y culturales de todas las regiones donde se lleva a cabo la alfabetización. Existen por ejemplo comunidades en donde las mujeres ni siquiera dominan el español, por lo que las palabras utilizadas en los materiales son complejas y de difícil comprensión.

Otro factor importante, lo representa el perfil de las propias alfabetizadoras, muchas de ellas sólo cursaron algunos grados de primaria y sus experiencias de vida se han reducido a sus propios espacios familiares y comunitarios, por lo que cuentan con limitados bagajes culturales para ampliar los contenidos que se trabajan en los materiales de alfabetización.

En algunos casos, las alfabetizadoras, por ser ellas las que poseen mayores herramientas culturales y técnicas, tienen que desempeñar más de un cargo en sus comunidades, por lo que se saturan de responsabilidades, situación que les impide la preparación de los temas.

Otro aspecto a considerar, y que corresponde a la capacitación de las alfabetizadoras, es la innegable necesidad de desarrollar habilidades que faciliten

tanto la motivación para la participación de las mujeres durante la reflexión de los contenidos, como elementos para el análisis y problematización de la realidad.

Es decir el manejo del diálogo problematizador, además de los contenidos ligados a la experiencia de vida de las participantes, implica el desarrollo de habilidades comunicativas e intelectuales, necesarias para la coordinación de grupo y para el manejo de contenidos, como son: la capacidad de análisis, síntesis, comprensión, valoración y cuestionamiento en torno a lo que se lee y se dice, así como cualidades de orden socio afectivo, por ejemplo, respeto a la otra, integración grupal, capacidad de escucha, por mencionar algunos. Elementos que no se adquieren mecánicamente por el sólo hecho de manejar la metodología para la alfabetización, y que son imprescindibles para el logro de procesos educativos horizontales y participativos.

Sin embargo, pese a estos retos a los que es necesario dar respuesta, es importante mencionar que la mayoría de las participantes, reconocen como importante la reflexión de la realidad y reconocen que las cosas " están cambiando", en el sentido de que ahora "ya se ve más que la mujer participa". Es interesante subrayar la importancia que tiene esta percepción porque recupera la visión de la posibilidad de cambio. Consideran que su seguridad personal se modifica, ya que la mayoría de las mujeres expresan que ahora ellas se atreven a opinar y a solicitar información que antes no comprendían: "Ya puedo leer cualquier papel, ya nadie me puede engañar en algunas cosa", "en la clase aprendimos a animarnos a hablar"

La participación de las mujeres favoreció una imagen de sí mismas más valorada y consciente de sus limitaciones y potencialidades, aspectos que sin duda ayudarán a la conformación de su autoidentidad, la cual, según Marcela Lagarde

“... se conforma por la conciencia que el sujeto tiene de sí mismo en su relación con el mundo y por los sentimientos diversos acerca de su propio ser”<sup>146</sup>

El que las mujeres adquieran herramientas que les permitan comprender e identificar el complejo proceso social, cultural e ideológico a través del cual nos constituimos como mujeres, les permite identificar alternativas diversas a los roles de nuestras identidades asignadas por la sociedad, los cuales nos plantean exigencias de SER y prohibiciones de SER.

Gracias, en parte, al proceso de análisis y reflexión realizado por las mujeres en la alfabetización, es posible cuestionar la inmutabilidad de los roles, formas de relación y valoración de las mujeres.<sup>147</sup>

En relación a los procesos de alfabetización, realmente no se cuenta por el momento con criterios evaluativos claros, por lo que la sensación general de las implementadoras del programa, es que no se ha logrado realmente que las mujeres aprendan a leer y escribir.

Lo anterior responde a diferentes razones, entre ellas destaca el que las sesiones de alfabetización se realicen una o dos veces por semana, con una duración de dos o tres horas, lo que impide tener continuidad en el proceso de aprendizaje.

Los grupos se enfrentan a la frecuente irregularidad en la asistencia de las participantes, quienes tienen que priorizar las necesidades domésticas o incluso organizativas, el que algún miembro de la familia se enferme, el que no encuentren apoyo para el cuidado de los animales, o que se requiera de su apoyo para

---

<sup>146</sup> Lagarde, Marcela. 1992: 12.

<sup>147</sup> “Si bien la autoidentidad está construida a partir de la identidad asignada, de esa que nos asigna el mundo.. en las mujeres las identidades asignadas tienen mayor fuerza que la autoidentidad, se nos asignan identidades que generalmente son compulsivas [de realización obligatoria]. Para las mujeres, en tanto que la mayor parte de los contenidos de nuestras vidas son considerados naturas [o sobre naturales], estos contenidos son considerados compulsivos, es decir, no podemos dejar de realizarlos, son inrenunciables.” (Lagarde, Marcela. 1992: 16).

alguna actividad religiosa o comunitaria, son algunas de las causas por las que las mujeres no asisten. A esto hay que agregar, por ejemplo en el caso de Chiapas, la tensión que se vive por la guerra de baja intensidad: la presencia del ejercito, el rumor de la llegada de grupos paramilitares, impide que las mujeres se desplacen a los grupos de alfabetización.

Además el hecho de que las alfabetizadoras sean responsables de cargos diversos también altera la regularidad de las sesiones para la alfabetización.

Existen además comentarios críticos de las alfabetizadoras y las mujeres de algunos grupos, principalmente de las zonas indígenas del país, en torno a los materiales para la alfabetización, consideran que aprender la letra manuscrita e imprenta al mismo tiempo confunde y hace más difícil el aprendizaje de la lectoescritura. Además de que los contenidos no son fáciles de comprender y traducir frente a un grupo de mujeres que en su mayoría no habla bien el español. Es necesario plantear, revisar los contenidos e incluir aspectos concretos de la vida cotidiana de las mujeres de cada región.

El propio método de alfabetización ha sido cuestionado, si bien es sencillo, resulta largo y lento para la presentación de todas las consonantes.

En cambio los materiales y el método han sido bien recibidos en comunidades rurales y campesinas que hablan perfectamente el español.

El trabajo realizado por Mujeres para el Diálogo en regiones indígenas y campesinas, plantean sin duda enormes retos en la actual práctica alfabetizadora.

Entre los retos destaca la imperiosa necesidad de crear ambientes letrados, frente a condiciones extremas de pobreza, en donde la lectura y escritura no son

---

considerados elementos necesarios para sobrevivir. Para avanzar en esta tarea es importante evaluar la posibilidad de vincular la alfabetización a otras acciones implementadas por las organizaciones por ejemplo en la promoción de la autoestima, proyectos productivos, derechos humanos, primeros auxilios , salud, herbolaria, entre otros, lo que implicaría necesariamente revisar la valoración de la alfabetización por las propias organizaciones y la participación que actualmente desempeña Mujeres para el Diálogo respecto al seguimiento y evaluación de este proceso educativo.

Como vemos el programa de Alfabetización impartido por la Institución se enfrenta a importantes disyuntivas. Esperamos que la presente investigación contribuya en esta tarea .

## **CAPITULO IV**

### **PEDAGOGÍA DE GÉNERO. ¿ REALIDAD VIRTUAL?**

#### IV. PEDAGOGIA DE GENERO ¿REALIDAD VIRTUAL?

*"El orden que gobierna el saber académico andocéntricamente  
tapa y hasta bloquea nuestra capacidad de pensamiento,  
lo orienta de acuerdo con unos presupuestos dogmáticos  
que nos conducen una y otra vez a dar nueva  
racionalidad al mismo sistema."*

*A. Moreno Pepers<sup>149</sup>*

Con la Teoría de Género<sup>149</sup> se amplía el campo de interpretación de la realidad, se plantean nuevas preguntas, y descubren problemáticas ignoradas por muchos años. El análisis de la cultura y la sociedad a partir de las diferencias sexuales, ha permitido además, el visibilizar la participación femenina en el discurso y la práctica histórica, política y social.

Un espacio privilegiado para analizar y reflexionar sobre los contenidos de Género<sup>150</sup>, lo representa la educación, ya que es en ella, como campo de prácticas sociales, en donde se construyen diversos e importantes significados culturales; y en donde se concretan las posibilidades y limitaciones en torno a el ser, y el deber ser.

---

<sup>148</sup> Cita de Alfaro, Elisa y García Gloria.1994. Coeducación. Sin referencia.

<sup>149</sup> - El Género es más que una categoría, es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo. El género está presente en el mundo, en las sociedades, en los sujetos sociales, en sus relaciones: en la política y en la cultura". Lagarde, Marcela. 1996:26

<sup>150</sup> Se entiende al Género como "... construcciones culturales y subjetivas que son elaboradas alrededor de los sexos femenino y masculino. Dichas construcciones se han establecido como un conjunto de normas y prescripciones que la sociedad dicta, conformando de manera precisa los roles masculinos y femeninos [roles de género]. Las relaciones entre los géneros incluyen redes de creencias, rasgos de personalidad, prácticas, símbolos, representaciones, valores, conductas, normas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social. La diferencia ha implicado subordinación de un género [el femenino] frente a otro [el masculino] Definición del Programa Universitario de estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México. (En Wuest, Silva, 1995. 252).

Así por ejemplo, la educación está siendo fuertemente cuestionada en sus contenidos teóricos, normativos, y en sus prácticas cotidianas, por su contribución al actual orden de Género, caracterizado por ser un sistema andrócentrico cuyos valores y contenidos son impuestos como universales, y cuyos costos principales son la subordinación y la marginación de las mujeres.

Al mismo tiempo, la imperiosa necesidad de construir relaciones alternativas entre los hombres y mujeres; y la búsqueda de modelos sociales que permitan el desarrollo integral de las personas, ubican a la *educación como instancia indispensable para construir nuevas identidades y como condición necesaria para lograr avanzar en la edificación de realidades sociales, caracterizadas por la equidad y la democracia genérica.*

Si bien estas tareas competen a todos los campos del conocimiento interesados en la investigación del fenómeno educativo, es especialmente relevante para la Pedagogía, dado que es ella quien está directamente involucrada en los procesos de enseñanza – aprendizaje, y en la determinación y difusión de conocimientos, valores y prácticas sociales y culturales, considerados como pertinentes para la realización y permanencia de un determinado proyecto social.

Si bien el análisis e interpretación del Género en la elaboración de propuestas educativas siempre ha existido, éste se ha realizado en base a supuestos falsos de neutralidad, lo que ha provocado que los valores y conductas masculinos fueran codificados como universales y naturales, reproduciendo la actual ordenación de género.

Actualmente, dada la influencia de las perspectivas feministas y de Género (consolidación teórica y metodológica del feminismo), se están planteando paradigmas distintos, que para el caso del análisis educativo, han permitido evidenciar que "... al interior de las propuestas pedagógicas, de los materiales didácticos y de las relaciones interpersonales, en los procesos educativos, se

evidenciar que "... al interior de las propuestas pedagógicas, de los materiales didácticos y de las relaciones interpersonales, en los procesos educativos, se juega una valoración- en forma velada que se vive como natural—sobre los papeles que deben desempeñar las mujeres y los hombres en una sociedad."<sup>151</sup>

También desde esta Perspectiva de Género, se están construyendo modelos educativos, cuyo reto principal es el desarrollo de metodologías orientadas a la construcción de nuevas identidades de género, y que al mismo tiempo buscan favorecer la edificación de sociedades plurales, en donde existan mayores beneficios para las mujeres.

En estas propuestas, como en todo proyecto educativo, subyacen concepciones particulares en torno "... a una noción del desarrollo social y a una noción del sujeto a ella asociada"<sup>152</sup>, las cuales sirven de base para definir las necesidades educativas y para proponer estrategias metodológicas diversas.

Interesa, en base a la sistematización y reflexión teórico conceptual realizada en la presente investigación, disertar sobre la características de la llamada Educación desde la Perspectiva de Género.

En principio me parece relevante destacar que la incorporación del Género en la educación, no necesariamente ha significado la introducción de elementos críticos en torno a la actual organización de género, y menos aún sobre la vinculación y articulación de este orden genérico, con otras formas de organización social y económica.

Las diferencias sexuales, son interpretadas en este contexto, como retrasos culturales que serán superados en la medida en que se avance en el tránsito por

---

<sup>151</sup> De Agüero, Mercedes, Acosta Marganta. 1996:89-102.

<sup>152</sup> Zires, Oscar. 1989. 100.

En esta lógica, la educación es considerada como prerrequisito indispensable para acceder a etapas superiores del desarrollo cultural. Por ello los fines definidos para este paradigma educativo, se orientan principalmente a dotar de aquellas habilidades y actitudes establecidas como necesarias, para desempeñar los nuevos roles establecidos en este proceso ascendente del desarrollo social, traduciendo estas exigencias en nuevos programas educativos, con nuevos contenidos temáticos y nuevas actividades, ahistóricos, aislados y temporales, que sólo atienden algunos aspectos de la vida o de la problemática social, económica, política o cultural.<sup>153</sup>

Estos enfoques como veremos a continuación, no responden realmente a los planteamientos de la Perspectiva de Género.

### **¿Qué entendemos entonces como Perspectiva de Género?**

En la postura desarrollada en la investigación se coincide con la definición planteada por Marcela Lagarde:

“ La perspectiva de género implica una mirada ética del desarrollo y la democracia como contenidos de vida para enfrentar la inequidad, la desigualdad y los oprobios de género prevalentes. Es decir, la perspectiva de género es una toma de posición política frente a la opresión de género: es una denuncia de sus daños y su

---

<sup>153</sup> En estas posturas se recurre frecuentemente a concepciones educacionistas para fundamentar el cambio de los roles sexuales. “ El educacionismo es esa corriente que asigna a la educación y concretamente a la educación escolar un papel socialmente trascendental” (Carmona,1997:105) “(...) es una actitud generalizada de quienes atribuyen propiedades casi mágicas a la educación y pretenden que primero debe educarse y luego atacar todo lo demás. Hija del idealismo y del individualismo, la corriente educacionista sostiene que todos los problemas de la humanidad se originan en la falta de educación de los individuos, en su ignorancia, en su falta de ilustración que los hace incapaces, ineficaces, indolentes, egoístas e inmorales. Recíprocamente, de acuerdo a esa corriente, todos los problemas de la humanidad se resuelven cuando por medio de la educación se logre hacer sabios y virtuosos a todos los hombres” [Pérez Rocha,1976:6, Pérez. Rocha 1978] (Es una cita de Puiggrós, Adriana. 1980: 14).

destrucción y es a la vez, un conjunto de acciones y alternativas para erradicarla"<sup>154</sup>

En tal sentido, la Perspectiva de Género no se limita a la situación de las mujeres, pues parte del supuesto de que las relaciones de desigualdad competen a ambos sexos, por lo que analiza la construcción social y cultural de la identidad del género masculino y femenino; se interesa en explicar las relaciones intergenéricas e intragenéricas; y se preocupa por conocer y transformar las estructuras y dinámicas sociales y culturales, que reproducen y mantienen las relaciones de desigualdad y dominio entre géneros, introduciéndolos a ambos en un rol de opresión.

**Transformar la desigualdad genérica en relaciones más equitativas es el mayor reto de la Perspectiva de Género.**

Por ello, la Perspectiva de Género implica la reflexión y cuestionamiento de todas las dimensiones del orden político, económico, cultural y social, dado que en ellas además de manifestarse contenidos de Género, se ponen en juego propuestas de desarrollo, que determinan la actual desigualdad de Género.

Si bien no podemos afirmar la existencia de un solo paradigma de desarrollo desde la Perspectiva de Género, si es posible delinear algunas componentes esenciales, tomando como referencia el modelo de Desarrollo Humano, propuesto por la Doctora Marcela Lagarde:

- ❖ La equidad. "...Remite a la diversidad y reconoce además las enormes desigualdades actuales en la posibilidad de acceder a las oportunidades para mejorar la vida. El principio de equidad parte de identificar las diferentes formas de participar en los procesos (garantizando que cada

---

<sup>154</sup> Lagarde, Marcela 1996:38.

persona o grupo humano (sexo, genero, clase, religión, edad) participe en todas y todos los procesos de desarrollo y se beneficie de ellos).<sup>155</sup>

- ❖ La sustentabilidad. "... contiene una visión filosófica de trascendencia, de futuro y de solidaridad con las generaciones siguientes, e implica reconocer su oportunidad de disfrutar por lo menos, el mismo bienestar que ahora a sido construido..."<sup>156</sup>
  
- ❖ El empoderamiento. ( estar empoderada/o) significa: " que la gente está en posición de ejercer su capacidad de elegir de acuerdo a su propio y libre deseo. El empoderamiento implica una política democrática en que la gente puede influir en las decisiones sobres sus propias vidas. Requiere liberalismo económico para que la gente esté libre de regulaciones y controles económicos excesivos. Significa la descentralización del poder de tal manera que la gobernabilidad sea traída a la puerta de cada persona. Significa que todos los miembros de la sociedad civil, particularmente las organizaciones no gubernamentales, participen de lleno en la tarea de tomar e implementar decisiones"<sup>157</sup>
  
- ❖ La productividad " en el paradigma del desarrollo humano no es un aspecto aislado sino conectado con los otros principios para el desarrollo...los cuales son indispensables para reformular los criterios de productividad. En primer término para considerar las distintas cargas sociales de mujeres y hombres y, en segundo, para crear criterios diferenciales de productividad e impulsar mecanismos para enfrentar las dobles y triples jornadas de las mujeres."

---

<sup>155</sup> Lagarde, Marcela. 1996: 104.

<sup>156</sup> Lagarde, Marcela. 1996: 105.

<sup>157</sup> Haq, 1995:20 (La cita es de Lagarde, Marcela.1996:111).

Estos principios de desarrollo se plantean como estrategias para abatir la desigualdad social y para transformar las relaciones de opresión y subordinación de Género.

La construcción de este paradigma de desarrollo implica también estrategias específicas para desmontar críticamente, las actuales concepciones en torno al Género, las cuales se manifiestan en la representación del mundo y en la propia subjetividad.

Descifrar los intrincados procesos de construcción de los contenidos de Género y como se concretan en la vida cotidiana y social, se han convertido en el objeto de estudio de la Teoría de Género, pero la búsqueda de estrategias para transformar los contenidos de género y las relaciones que de ellos se derivan es una tarea eminentemente Pedagógica.

Hacer una revisión crítica de los aportes de la Teoría de Género en la educación, y de cómo se han traducido en propuestas educativas concretas, es justamente una de las tareas de la Pedagogía. Ya que a ésta, como espacio de construcción teórica y metodológica le corresponde dar cuenta de "... los procesos económicos – sociológicos, culturales (y de género), en los cuales los procesos educativos nacen y se desarrollan (para dar cuenta) de su pertenencia a la historia social y de la historicidad de su objeto"<sup>158</sup>.

En tal sentido es importante retomar la necesidad de la reflexión pedagógica en torno a los fenómenos educativos, y las implicaciones políticas y éticas que supone la definición de propuestas educativas concretas.

La reflexión pedagógica nos remite por tanto, a cuestionamientos epistemológicos en torno a cómo se define la realidad misma, el papel de la teoría y el uso de

---

<sup>158</sup> Puiggrós, Adriana. 1980: 31.

métodos y técnicas en el proceso de construcción de modelos educativos desde la Perspectiva de Género.

Es decir, la Pedagogía se enfrenta ante el enorme reto de articular las diferentes dimensiones de la realidad educativa, para dar cuenta de las mediaciones teóricas y pedagógicas que existen en la definición de propuestas educativas determinadas, por lo que no es posible reducir el campo de la Pedagogía al Género.

Sin embargo si es posible establecer las mediaciones teóricas y pedagógicas construidas para valga la redundancia, construir una o varias Pedagogías desde la Perspectiva de Género. En este caso estaremos aludiendo particularmente a la construcción de propuestas curriculares<sup>159</sup>.

#### **Características de la Pedagogía de Género<sup>160</sup>.**

- ◆ Su punto de partida para el análisis de la realidad educativa y la definición de necesidades educativas, lo representa el cuestionamiento crítico de la condición subordinada y discriminada de las mujeres.
- ◆ Entre sus finalidades educativas destaca la estimulación de la capacidad crítica y de reflexión, para analizar la situación y condición de Género de las mujeres y para buscar alternativas para transformarlas.

---

<sup>159</sup> El Curriculum es definido como totalidad; esto es, para dar cuenta de la lógica de construcción y articulación de la propuesta educativa, es necesario reconocer la relación que existe entre ética - política y educación; en tal sentido, la construcción del discurso y práctica educativa forma parte de un **proceso social más amplio**, y debe juzgarse dentro de una estructura socio económica específica; para lo cual es relevante reconstruir el sentido y significado de la propuesta educativa frente al poder, la ideología y en relación a su propuesta de construcción de un orden social determinado. Lo anterior permitirá avanzar en la comprensión del sentido y significado de las ideas (contenidos), métodos seleccionados para que estos sean apropiados y puestos en uso (formas de aprendizaje), y las prácticas mediante las cuales son materializadas esas ideas y métodos". (McLaren, en Soriano Peña, 1991: 179-201).

<sup>160</sup> Las características que se desarrollan en este apartado se retoman de la investigación realizada por Van Dam Anke, Investigadora del Centro de Estudios de la Educación en Países en vías de desarrollo, la Haya , Holanda. ¿Existe una Metodología de Género?. Sin referencia.

- ◆ Se espera también que las experiencias educativas tomen conciencia y refuercen la identidad de Género de la mujer como un proceso de aprendizaje colectivo.
- ◆ La identidad colectiva, es considerada como importante motor para la participación de la mujer.
- ◆ Toma la realidad y experiencias de las mujeres como punto de partida para promover otras experiencias educativas.
- ◆ A partir de la experiencia cotidiana de las mujeres se incorporan y revaloran diversos ámbitos de su vida personal, social, política y cultural. Los aspectos intelectual y emocional son especialmente valorados así como las necesidades y demandas surgidas desde todos y cada uno de estos espacios de expresión y participación de las mujeres.
- ◆ La práctica cotidiana, las experiencias de las mujeres, sus emociones y subjetividad forman los ejes principales de los procesos educativos, lo cual se espera permita conceptualizar y objetivar el mundo de lo íntimo - privado, y los social – público.
- ◆ Es importante en este proceso que las mujeres se autovaloren y reconozcan sus propios necesidades y capacidades, para lo cual es necesario reconocer el espacio doméstico, el productivo, su sexualidad, su derecho al placer, por mencionar algunos, a la vez que analizan su posición subordinada.
- ◆ Considera imprescindible, para conocer, definir y plantear alternativas que respondan pertinente y efectivamente a los intereses de las mujeres, partir de una visión integradora de la vida, por lo que propone que el inventario

de la problemática de las mujeres y el desarrollo se realice en base a los siguientes criterios:

1. Partir de la particularidad de las **necesidades vitales de las mujeres**. "*Las necesidades vitales de las mujeres* están definidas por las exigencias que el mundo hace a cada mujer a través de los *mandatos de género* (en combinación con otros determinantes de identidad como la propia cultura y tradición, la clase social, la edad, el estado de la Mujer). Los mandatos impactan la multiplicidad de asignaciones de identidad hechas a las mujeres. En la subjetividad femenina dichos mandatos se trasmudan en necesidades y deseos propios, se superponen y no siempre en armonía, las expectativas que cada mujer desarrolla al vivir. Entre las necesidades propias provenientes del mandato y las necesidades propias surgidas de la experiencia puede haber correspondencia o contraposición, ocasionando conflictos internos y externos a las mujeres"<sup>161</sup>

Este criterio implica un esfuerzo por definir la particularidad y especificidad de las mujeres, quienes aún y cuando por su condición de género comparten experiencias que pueden ser generalizadas, ellas como sujetos históricos son resultado de sus circunstancias. Las definiciones de las necesidades vitales, permiten además identificar las condiciones materiales y simbólicas, presentes en su contexto, que limitan, impiden o potencian, las posibilidades de transgredir y transformar la cultura de dominación y subordinación de las mujeres.

- 2.- Que parta de la revisión crítica de los contenidos "**...políticos – filosóficos** (que) reproducen en los diversos aspectos de la vida de las mujeres y de la vida social, los hitos que mantiene como

---

<sup>161</sup> Lagarde, Marcela. 1996:143.

contenido de la condición de género la opresión: la interiorización, la discriminación, la marginación, la subordinación, la servidumbre voluntaria, la dependencia vital y la violencia."<sup>162</sup>

3.- Las relaciones de Género son innegablemente relaciones de poder por ello es necesario también la revisión crítica de **la simetría y las disparidades de Género**, expresadas en las relaciones entre hombres y mujeres, entre mujeres y mujeres y entre hombres y hombres.

4.- Hacer un esfuerzo reconstructivo de la realidad, como resultado de múltiples determinaciones, a fin de identificar **los mecanismos y los recursos culturales de reproducción y dominación**.

5.- **Identificar a todos los actores** que participan o inciden en las mujeres y en la problemática de género, y que pueden convertirse en facilitadores u obstaculizadores de las estrategias desarrolladas para esta población.

6.- Conocer, difundir y apropiarse de **los derechos humanos, principalmente aquellos relacionados a las mujeres**, como estrategia para construir y favorecer la plena ciudadanía de este sector.

7.- Es importante enlazar las propuestas de atención a las mujeres con las acciones de participación y organización emprendidas por otras mujeres para generar fuerza política a favor de la transformación de la actual condición de Género.

---

<sup>162</sup> Lagarde, Marcela. 1996:144.

Como vemos en las acciones desarrolladas desde la Perspectiva de Género, se busca además de incidir en la vida personal de las mujeres, participar en la construcción de un proyecto político capaz de transformar la vida social.

Es por esta razón que en sus propuestas **el cambio individual y colectivo es fundamental**, por lo que se enfatiza **la función social y política de la educación**.

La **Educación Popular**<sup>163</sup> por tanto, se ha convertido en un importante referente para lograr la participación en la transformación de las condiciones de marginación y pobreza, a la que han sido sometidos diversos sectores sociales en nuestro país: campesinas, indígenas, migrantes, mujeres, entre otros. En ella, la educación es considerada una estrategia fundamental para la formación del sujeto (mujeres y hombres) político y social creador, protagónico y gestor de su propio desarrollo.<sup>164</sup>

Un rasgo interesante de estas propuestas es la articulación con necesidades e intereses diversos, por ejemplo programas de capacitación productiva, programas de salud reproductiva y violencia o para la alfabetización, por mencionar algunos.

Por otro lado, particularmente en el tema de la Alfabetización los enfoques educativos desde la Perspectiva de Género, han permitido el desarrollo de propuestas novedosas para la alfabetización de las mujeres, dado su crítica a los modelos actuales de Desarrollo en donde los sujetos son reducidos a su papel económico, y la alfabetización al aprendizaje y enseñanza de aspectos técnicos.

---

<sup>163</sup> " ...La educación popular se define ante todo por sus fines sociales: formar sujetos populares protagonistas de cambios estructurales que modifiquen las condiciones actuales de opresión, dominación y explotación en que viven las mayorías. Lo popular se concibe en su expresión de sujeto colectivo, organizado y actuante; lo educativo tiene una dimensión política clara y definida." (Salinas, Berta. 1995: 49 -50).

<sup>164</sup> En estas propuestas se parte del supuesto de que el Desarrollo es un proceso plural, autodeterminado, auto gestado y respetuoso de realidades multiculturales. (Schmelkes y Kalman, 1996: 16).

El equiparar el analfabetismo con ignorancia y la cultura con desarrollo, y el plantear la relación directa del desarrollo tecnológico con la modernización y la democratización, se ha expresado en la ausencia de programas para las mujeres de poblaciones rurales y minorías étnicas, por lo que las propuestas desarrolladas desde otros marcos de interpretación de la realidad han motivado la participación y permanencia de las mujeres en los grupos de alfabetización.

Sin duda las estrategias de formación de alfabetizadoras han resultado innovadoras pero la apropiación de metodologías participativas es un proceso que implica de la capacitación y seguimiento constante, por lo que en ocasiones, aún sin proponérselo en las prácticas educativas se reproducen relaciones y prácticas escolarizadas.

Un reto importante, lo representa también el flexibilizar y ampliar las propuestas educativas para responder de la mejor manera a la amplia diversidad de características geográficas, culturales, lingüísticas, etarias, y de género de la población con la que se trabaja.

Además de que no han creado los mecanismos que garanticen que las mujeres cuenten realmente con tiempos y momentos propios para estudiar, aprender y ejercitar la lectura y escritura.

Esta limitación es importante si se considera que la mujeres enfrentan restricciones que operan en el nivel del tiempo, el espacio y las expectativas de la sociedad (...) la lógica que subyace a la subordinación de las mujeres responde a la estabilidad que tal subordinación garantiza a los acuerdos sociales... sin realizar esfuerzos paralelos en pos de la modificación de la división sexual del trabajo e incluso sin ofrecer servicios de apoyo (cuidado de niños, incentivos alimentarios o

créditos para que las mujeres de bajos ingresos puedan asistir (a los grupos de alfabetización), las mujeres tardan más en alfabetizarse...<sup>165</sup>

Tal vez sea necesario, ante la situación de extrema pobreza de las mujeres que participan en la alfabetización, enlazar las estrategias de alfabetización a actividades en donde el aprendizaje y práctica de la lecto – escritura cobren sentido, por ejemplo en actividades de producción, de promoción del autoempleo, la salud o la cultura, por mencionar algunos.

Si bien estos programas reportan logros importantes como el que las mujeres hayan ganado en autoestima y autonomía, es una realidad también que no se ha logrado alcanzar el objetivo de alfabetización de las mujeres.

Es por tanto necesario profundizar la reflexión pedagógica en torno a estas propuestas educativas y los proceso de enseñanza – aprendizaje en ella implicados. Idealmente esta tarea debería impulsarse y promoverse por los propios equipos de trabajo, pero esto supone sin duda competencias de carácter profesional, por lo que sería pertinente involucrar a profesionales del campo educativo a fin de que este ejercicio teórico de la práctica verdaderamente aporte y enriquezca las experiencias desarrolladas.

Al respecto Thomas Büttner, Ingrid Jung y Linda King, consideran como grandes retos a estas experiencias

“El generar una cultura de investigación en los programas, que implique diagnósticos participativos previos a la puesta en marcha de los programas, un componente permanente de sistematización de la experiencia que acompañe a la ejecución, evaluaciones externa, participación en redes de intercambio y un compromiso con la transparencia de la información (...) Finalmente, es importante

---

<sup>165</sup> Guzmán, Virginia. Portocarrero, Patricia, compiladoras . 1991: 199.

que la sistematización de las experiencias educativas micro locales señalen cuáles son los procesos pedagógicos, los efectos de aprendizajes y el impacto social que logran y, sobre todo, proporcionen elementos que aporten o incidan en la política social y educativa hacia la mujer.<sup>166</sup>

Como vemos, las prácticas educativas realizadas desde la Perspectiva de Género, hasta ahora implementadas por las Instituciones no Gubernamentales, representan un campo fértil para la reflexión y la práctica pedagógica.

El Género como línea argumental para explicar la dominación y subordinación de las mujeres, es sin duda un campo fértil, apasionado y polémico. La breve alusión de los conceptos y elementos desarrollados en esta investigación, parecen invadir de pronto espacios tan íntimos y poco reflexionados que nos arrastran justamente al debate en el que está inmerso el Género: ¿cuáles de nuestros comportamientos sexuales corresponden a la naturaleza y cuáles a la cultura?

La cuestión principal de este debate, es si tendremos la suficiente apertura epistemológica para cuestionar ámbitos tradicionalmente considerados como neutros, naturales y desprovistos de cualquier intención malévola de opresión o abuso excesivo de poder.

¿Será posible resistir al embrujo de imágenes sacramente construidas a lo largo de muchos años? ¿Seremos capaces de mirar nuestra propia imagen de hombres y mujeres como producto de la cultura? ¿Podremos reconocernos como oprimidos u opresores? ¿Podremos renunciar a los poderes que nos confiere nuestra condición de Género?

Responder a estas preguntas, dista de ser una simple elucubración, supone por el contrario un importante reto científico, cultural, ético e incluso político, en tanto que

---

<sup>166</sup> Büttner, Thomas, Jung, Ingrid y King, Linda (editores). 1996. 29 y 64.

no se trata de rechazar los postulados de la Teoría de Género, como reacción inmediata de defensa a planteamientos arraigados en nuestra cultura, o la mecánica incorporación de estas concepciones al discurso cotidiano o científico.

Implica por el contrario el enorme reto de construir formas alternativas de relación entre los seres humanos, y la definición y práctica real de los derechos humanos que hasta ahora se han elaborado para construir una vida más justa para hombres y mujeres.

## BIBLIOGRAFÍA

### ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS

1. ABARCA, MARÍA FLOR. (1994). "Programa de Alfabetización con mujeres Refugiadas". ACNUR, San José, Costa Rica.
2. BARQUERA, H. (1985). "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina". En Latapi, Pablo, Castillo, Alfonso (compiladores). "Lecturas sobre educación de adultos en América Latina". Serie Retablo de Papel # 14. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. CREFAL. UNESCO. México.
3. CANEDO, R. (1979). "Perspectivas de la educación en América Latina". Centro de Estudios Educativos A. C. México.
4. CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, A. C. (1996). "Comentarios al Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000". En Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. I, núm. 1, enero - junio.
5. DE AGÜERO, MARÍA DE LAS MERCEDES. (1996). "Evaluación de contenidos y materiales para la alfabetización y primaria para adultos". Tesis para obtener el Título de Maestra en Investigación y Desarrollo de la Educación Universidad Iberoamericana. México.
6. DE LOS REYES, YOLANDA. (1983). "La desigualdad educativa de la mujer: el caso de México. Reunión Técnica Regional sobre Desigualdades Educativas de las Jóvenes y las Mujeres en América Latina y el Caribe." UNESCO. Oficina Regional de Educación para A. L. y el Caribe Panamá.
7. FERREIRO, EMILIA. (1986). "La alfabetización en Proceso". Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

8. FERREIRO, EMILIA.  
(1987). "Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región". Este artículo fue tomado de Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Boletín No. 13, UNESCO-ORELAC, Santiago de Chile.
  
9. FERREIRO, EMILIA.  
(2000). "Cultura escrita y educación". Espacios para la lectura. Fondo de Cultura Económica. México.
  
10. FREIRE, PAULO.  
(1997). "La Educación como práctica de la libertad". Siglo XXI. México.
  
11. GONZALEZ, ROSA MARÍA.  
(1990). "La situación educativa de las mujeres en relación con la equidad: educación básica y media profesional". Universidad Pedagógica Nacional. Mimeo. México.
  
12. INSTITUTO NACIONAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS.  
(1988). "¿Qué pasa con los adultos que se alfabetizan? Seguimiento de adultos alfabetizados por el INEA entre 1981 y 1985." En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México, Vol. XVIII, núm. 1
  
13. INSTITUTO NACIONAL DE GEOGRAFÍA, ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA.  
(1980). "X Censo General de Población y vivienda".
  
14. JASSO, ISABEL.  
(1998). "Sistematización de la Alfabetización a mujeres refugiadas guatemaltecas en Chiapas: Una experiencia para la construcción de nuevos roles de las mujeres". Investigación y Desarrollo Femenino. Mimeo. Chiapas, México.
  
15. KALMAN, JUDITH  
(1994). "La investigación sobre la educación de adultos". En Revista de educación "Huaxyácat". Año 1 número 3. Revista cuatrimestral, mayo-agosto. Instituto Estatal de Educación Pública. Oaxaca. México.
  
16. KALMAN, JUDITH.  
(1998). "Una visión de la V Conferencia de investigación sobre la Educación de Adultos". La Piragua, Número 14. México.

17. LATAPI, PABLO Y CASTILLO. (1985). Proceso, núm. 899. En WUEST, SILVA M. TERESA (coordinadora) 1995. "Educación, cultura y procesos sociales. La Investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa". Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., Coedición Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., México.
18. MUJERES PARA EL DIÁLOGO. (s.p.i.). "LOLA. Manual de la Promotora de Alfabetización". Mujeres para el Diálogo. México.
19. NAGEL, JOSÉ, RODRÍGUEZ, EUGENIO. (1983). "Estrategias de Alfabetización en América Latina y el Caribe. En Latapi, Pablo, Castillo, Alfonso (compiladores). "Lecturas sobre educación de adultos en América Latina". Serie Retablo de Papel # 14. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. CREFAL. UNESCO. México.
20. PROGRAMA DE MODERNIZACIÓN EDUCATIVA 1990-1994
21. PUIGGRÓS, ADRIANA. (1980). "Imperialismo y educación en América Latina". Editorial Nueva Imagen. México.
22. SAFA, ENRIQUE. (1995). "Prácticas gubernamentales. Educación básica y alfabetización". En WUEST, M. TERESA (coordinadora) 1995. "Educación, cultura y procesos sociales. La Investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa". Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., Coedición Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., México.
23. SALINAS, BERTA (coordinadora). (1995). "Educación de adultos y educación Popular". En Wuest, Silva M. Teresa (coordinadora) "Educación, cultura y procesos sociales. La Investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa". Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., Coedición Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., México.

24. SANDOVAL, ETELVINA  
Y TERRÉS, MA. LUISA.  
(1996). "Mujer y educación en México, 1980 -1990". En revista Latinoamericana de Estudios Educativos .Vol. XXVI, núm. 3 México.
25. SCHMELKES, SILVIA  
Y KALMAN, JUDITH.  
(1996). " Educación de adultos: Estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México", Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, México.
26. UNESCO.  
(1985). "Qué es la Alfabetización". En Latapi, Pablo, Castillo, Alfonso (compiladores). "Lecturas sobre educación de adultos en América Latina". Serie Retablo de Papel # 14. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. CREFAL. UNESCO. México.
27. VARIOS AUTORES  
(1994) "Historia de la alfabetización y educación para adultos en México", 3 tomos. Seminario de Historia de la Educación. El Colegio de México, México.
28. WUEST, M. TERESA  
(coordinadora).  
(1995). "Educación, cultura y procesos sociales. La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa". Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., Coedición Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., México.
29. ZIRES, ÓSCAR.  
(1989). "Educación de adultos en América Latina: ¿un proceso sin sujeto?". En Rubio, M. y Carvajal, P (compiladores), Nuevas alternativas en la educación de adultos, Fundación Friedrich Ebert/ Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. México.

## GÉNERO

30. ALFARO,  
MARÍA CECILIA.  
(1999). "Develando el género. Elementos conceptuales básicos para entender la equidad" Serie Hacia la Equidad. Unión Mundial para la Naturaleza, Fundación Arias para la paz y el progreso humano. San José, Costa Rica.
31. ANKE VAN DAM.  
(s.p.i.) ¿Existe una metodología de Género?
32. BLANCO, LARA,  
RODRÍGUEZ, GISELLE.  
(1999). "Candil de la calle...y luz en la casa. Hacia una gestión y gerencia con equidad." Serie Hacia la Equidad. Unión Mundial para la Naturaleza, Fundación Arias para la paz y el progreso humano. San José, Costa Rica.
33. BÜTER, THOMAS, et. al.  
(EDITORES)  
(1996). "Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativos", Ponencias y documentos del Seminario Latinoamericano sobre Experiencias en Educación No Formal con Mujeres realizado en Melgar, Colombia, del 28 de octubre al 1 de noviembre. Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional, Instituto de la UNESCO para la Educación. Centro de Educación, Ciencia y documentación (ZED)-Bonn.
34. CONSEJO NACIONAL  
DE POBLACIÓN (CONAPO)  
(1982) "Educación y sexualidad", Tomo 2, 3 y 4. México.
35. CONSEJO NACIONAL  
DE POBLACIÓN (CONAPO)  
(1995). "Comité Nacional Coordinadora para la IV Conferencia mundial sobre la mujer. Desafíos para el año 2000", México.
36. DE AGÜERO, MA. DE LAS MERCEDES,  
MATA, MARGARITA.  
(1996). "La educación de adultos desde una perspectiva de género". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Volumen XXIX, No. 3. México.

37. DE BARBIERI, TERESITA  
Y DE OLIVEIRA, ORLANDINA.  
(1986). "Nuevos sujetos sociales: la presencia política de las mujeres en América Latina". En Nueva Antropología, Vol. VIII, Núm. 30. México.
38. DE BARBIERI, TERESITA.  
(1992). "Sobre la categoría de género: una introducción teórico – metodológico", en Revista Interamericana de Sociología, núms. 2 y 3, mayo – agosto. México.
39. DE BARBIERI, TERESITA.  
(s.p.i.). "Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género". Serie Estudios básicos de Derechos Humanos. Tomo IV. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. México.
40. DELGADO, GABRIELA.  
(1995). "Educación indígena, de género y comunicación". En WUEST, M. TERESA (coordinadora) 1995. "Educación, cultura y procesos sociales. La Investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa". Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Asociación Civil, Coedición Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
41. EDUCE A. C.  
(1991). "Acercamientos conceptuales y metodológicos en las acciones de planificación para el desarrollo dirigidas a la población femenina". Educación, Cultura y Ecología A. C. Entre mujeres. Mimeo. México.
42. GOLDSMITH, MARY.  
(1997). "Estudios de las mujeres: debates metodológicos y epistemológicos". Revista Sociológica, publicación bimestral, enero- abril, año 12, número 33. Mujer y entorno social. México.
43. GONZÁLEZ, J., ROSA MARÍA  
(s.p.i.) "La situación educativa de las mujeres en relación con la equidad: educación básica y media profesional". Universidad Pedagógica Nacional. Mimeo.
44. LAGARDE, MARCELA.  
(1990). "Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas locas". Universidad Nacional Autónoma de México.
45. LAGARDE, MARCELA.  
(1992). "Identidad de Género". Curso en el centro Juvenil "Olof Palme", del 23 al 30 de abril, Managua, Nicaragua.

46. LAGARDE, MARCELA. (1996). "Género y Feminismo. Desarrollo humano y democracia", Cuadernos inacabados no. 25, Editorial Horas y horas, Madrid.
47. LAGARDE, MARCELA. (1997). "Taller Género, Desarrollo y Democracia". Síntesis elaborada por Isabel Jasso. Febrero 20-22. Comitán de Domínguez, Mimeo. Chiapas. México.
48. LAMAS, MARTA. (1986). "La antropología feminista y la categoría de género". En LAMAS, MARTA (compiladora) 1996 "El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual", Colección las Ciencias Sociales - Estudios de Género, PUEG - UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México.
49. LAMAS, MARTA. (1993). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En LAMAS, MARTA (compiladora) 1996 "El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual", Colección las Ciencias Sociales - Estudios de Género, PUEG - UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México.
50. LAMAS, MARTA. (compiladora) (1996) "El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual", Colección las Ciencias Sociales - Estudios de Género, PUEG- UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México.
51. LAMAS, MARTA. (1996). "La Perspectiva de Género", La Tarea, núm. 8, Género y Educación, enero - marzo, Guadalajara, México.
52. LATORRE, JAVIER. Et. al. (1997). "Las mujeres en la pobreza". Comité coordinador de Gimtrap-México. El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos: Grupo interdisciplinario sobre la mujer, trabajo y pobreza. México.
53. LÓPEZ, IBOR. (1974). "El libro de la vida sexual". Biblioteca DANA. Barcelona, España.
54. MARTÍNEZ, ARMIDA. (1981). "El papel de la educación en el proceso de integración de la mujer al desarrollo político, económico y sociocultural de México", en Primera Reunión sobre Programas del Sector Público para la Integración de la mujer al Desarrollo, CENAPRO, México.
55. MILLET, KATE. (1975). "Política Sexual". Traducción del inglés por Ana María Bravo García. Editorial Aguilar. México.

56. MUJERES PARA EL DIÁLOGO. (1992). "Memoria del Encuentro Nacional de Mujeres Cristianas". Mujeres para el Diálogo. México.
57. MUJERES PARA EL DIÁLOGO. (1998). "Memoria del Encuentro Nacional de Mujeres campesinas e indígenas". Mujeres para el Diálogo. México.
58. PEDRAZA, A. W. (1998). "Educación y Género: los comportamientos sociales en la formación del género mujer". Tesis Licenciatura en Pedagogía, ENEP Aragón, UNAM.
59. RIQUER, FLORINDA. (1996). ¿Qué cien años no es nada!. La situación de la mujer mexicana, tendencias y retos al fin del milenio. En Mujeres para el Diálogo. 1998 "Encuentro nacional de mujeres cristianas". Mimeo. México.
60. RUBIN, GAYLE. (1986). "El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. Título original en inglés "The Traffic in women: Notes on the "Political Economy" of Sex", publicado en Reyna Reiter (comp..). Toward an Anthropology of Women, Monthly Review Press. Nueva York. Escrito en 1975. La traducción es de Stella Mastrangelo. En LAMAS, MARTA (compiladora) (1996) "El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual". Colección las Ciencias Sociales - Estudios de Género, PUEG - UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México.
61. TRISTAN, FLORA. (1991). "Género en el Desarrollo". Entre Mujeres. Lima, Perú.
62. SAYAVEDRA, GLORIA (coordinadora). (1997). "Ser mujer: ¿un riesgo para la salud? Del malestar y enfermar, al poderío y la salud." Red de Mujeres Asociación Civil. México.
63. SECRETARÍA DE GOBERNACIÓN. (s.p.i.). "Decreto por el que se aprueba el Programa Nacional de la Mujer 1995-2000". México.
64. SCOTT, JOAN, CONWAY, JILL, BOURQUE, SUSAN. (1987). "El concepto de género". Título en inglés "Introduction: The Concept of Gender". Traducción Claudia Lucotti. En LAMAS, MARTA (compiladora) 1996 "El Género: la construcción cultural de la diferencia sexual". Colección las Ciencias Sociales - Estudios de Género, PUEG - UNAM, Miguel Ángel Porrúa, México.

65. SACRISTÁN, ANA. (1996). "Volver a pensar la educación. Política, educación y sociedad", (Congreso Internacional de Didáctica). Colección Pedagógica, Vol. 1, Editorial Morata. España.
66. TALAMANTES, CECILIA. et. al. (1993). "¿Es la cooperación para las mujeres?". (sin referencia)

## **METODOLOGÍA**

67. DE LA GARZA T, ENRIQUE. (s.p.i.). "Hacia una Metodología de la Reconstrucción" (sin referencia)
68. HERNÁNDEZ, J. MARTÍN, JASSO, ISABEL. (1996). "Programa de atención a niños refugiados guatemaltecos". Informe de evaluación presentado al Diplomado de evaluación de proyectos de desarrollo social. México. COMEXANI-Universidad Iberoamericana. En "Evaluación: Aprendizaje al servicio de los proyectos sociales. Resultados de un experimento en capacitación." Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez (COMEXANI), Centro Juvenil Promoción Integral, Asociación Civil (CEJUV). México.
69. MARTINIC, SERGIO, WALKER, EDUARDO. (1992). Maqueta de estudio (borrador). "Análisis, diseño, seguimiento y evaluación de proyectos de acción social. Basada en el Enfoque sobre Marco Lógico". Mimeo. Chile.
70. MARTINIC, SERGIO. (1997a). "Diseño de Proyectos Sociales. Herramientas para el aprendizaje", COMEXANI/ CEJUV, México.
71. MARTINIC, SERGIO. (1997b). "Evaluación: Aprendizaje al servicio de los proyectos sociales. Resultados de un experimento en capacitación", COMEXANI/ CEJUV, México.

72. ROMERO, JOSE, et. al.  
(Comité editorial).  
(1997). "El Enfoque de Marco Lógico. Una herramienta de fortalecimiento Institucional". ONG, Salud y Desarrollo en México. NOVI MUNDI, Foro de Apoyo Mutuo (FAM), Iniciativa Pública Ciudadana DECA, Equipo Pueblo, A. C. ALDEBAS, Organización Panamericana de la Salud. México.
73. ZEMELMAN, HUGO  
Y MARTÍNEZ, ALICIA.  
(s.p.i.) "Conocimiento y Sujetos Sociales (contribución al estudio del presente)". Centro de Estudios Sociológicos, Colegio de México, México.

### Curriculum

74. ANGULO, J. FELIX Y BLANCO, NIEVES  
(coordinadores).  
(1994). "Teoría y Desarrollo del Curriculum". Editorial Aljibe, Málaga.
75. COLL, CESAR.  
(1997). "Psicología y Curriculum". Editorial Paidós. México.
76. GIROUX, HENRY.  
(1991). "Hacia una nueva sociología del Curriculum". En Soriano Peña, Reinalda (compiladora). Pedagogía crítica, las políticas de la resistencia y un lenguaje de esperanza. Didáctica y práctica de la especialidad I. Antologías de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales. Plantel Aragón. Universidad Nacional Autónoma de México.
77. PANSZA, MARGARITA.  
(1997). "Pedagogía y Curriculo". Quinta edición. Editorial Gemika. México.
78. SACRISTÁN, J., GIMENO.  
(1998). "El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica". Editorial Morata. España.
79. SORIANO, PEÑA,  
(compiladora).  
(1991). "Pedagogía crítica, las políticas de la resistencia y un lenguaje de esperanza". Didáctica y práctica de la especialidad I Antologías de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales. Plantel Aragón. Universidad Nacional Autónoma de México.

## VARIOS

80. OWENS, CRAIG.  
(1998). "El discurso de los otros: Las feministas y el posmodernismo". En FOSTER, HAL. "La posmodernidad". Título original: The Anti-aesthetic. Essays on Postmodern Culture. Traducción: Jordi Fibla. Editorial Kairós. México.
81. VILLASEÑOR, ELIO.  
(1997). "Los desafíos de la planeación en las Organizaciones no Gubernamentales de México. El papel de los Proyectos". En ROMERO, JOSE, et. al. (Comité editorial) (1997). "El Enfoque de Marco Lógico. Una herramienta de fortalecimiento Institucional". ONGs, Salud y Desarrollo en México. NOVI MUNDI, Foro de Apoyo Mutuo (FAM), Iniciativa Pública Ciudadana DECA, Equipo Pueblo, A. C. ALDEBAS, organización Panamericana de la Salud. México.

## FUENTES HEMEROGRÁFICAS.

- CARRANZA, JOSÉ ANTONIO.  
(1997). "Educación para adultos, los nuevos retos". Suplemento Investigación y Desarrollo. Diciembre. Diario "La Jornada". México.
- LA JORNADA  
(1999). Periódico de circulación nacional. 13 de febrero. México.
- LA JORNADA  
(2000). Periódico de circulación nacional. 2 de junio. México.
- ZEBADÚA, EMILIO.  
(2000). "La mitad más grande". En Periódico "La Jornada", 8 de marzo México.
- LAGARDE, MARCELA.  
(1994). "Fantasia electoral y democracia libertaria". En "Doble Jornada", suplemento del Periódico "La Jornada". Año 8, 5 de septiembre, número México.

# **ANEXOS**

- 1.- Determinación biológica del sexo
- 2.- Recorrido histórico de la Alfabetización para Adultos en México.
- 3.- Nuevo modelo pedagógico de Alfabetización INEA 1989
- 4.- Títulos de las publicaciones de "Mujeres para el Diálogo A. C. "
- 5.- Enfoque del Marco Lógico (EML)
- 6.- Temas de la cartilla "LOLA" Alfabetización para Mujeres campesinas. "Mujeres para el Diálogo A. C."
- 7.- Promotoras capacitadas en Alfabetización por " Mujeres para el Diálogo A. C."

## **ANEXO 1 DETERMINACIÓN BIOLÓGICA DEL SEXO.**

Gracias a los avances de la ciencia médica es posible afirmar que el sexo es un hecho indiscutiblemente biológico en el que intervienen aspectos de tipo genético, hormonal y gonádico. Revisemos a continuación cada uno de ellos.

### **Sexo Genético.**

Está determinado por la presencia de células llamadas cromosomas. En cada una de las células del cuerpo humano se encuentran 46 cromosomas: de ellos 44 siempre están presentes formando parejas, o sea, 22 parejas de aproximadamente igual forma y tamaño (autosomas). En la mujer es también igual la pareja 23 de cromosomas - los llamados cromosomas X - mientras que en el hombre esta pareja se compone de cromosomas diferentes, un cromosoma X y un cromosoma Y.

La célula sexual madura - célula espermática masculina y óvulo femenino - contiene, en el momento de su madurez generativa, sólo 1 cromosoma de cada pareja (para el caso de la pareja 23) el cromosoma sexual aportado por el óvulo sólo puede presentar un cromosoma X, mientras que la célula espermática puede presentar un cromosoma X o Y. Cuando las células sexuales se unen en la fecundación vuelve a completarse el número de cromosomas, que llega a 46. Si el óvulo maduro se une con la célula espermática que contiene un cromosoma Y, se origina como producto de esa fusión un cigoto con  $44 + X + Y$  cromosomas, y esa fecundación lleva al desarrollo de un embrión masculino. Pero si la célula espermática contiene un cromosoma X, se forma un cigoto con  $44 + X + X$  cromosomas: el hijo que se desarrolla de un óvulo fecundado de esa forma será hembra.

### **Sexo hormonal.**

Se sabe que las hormonas (excitadores, despertadores, sustancias activas) desempeñan un papel, tanto en la preparación del hombre (y la mujer) para su vida sexual - o sea, en el tiempo de su pubertad - como también en el proceso de su sexualidad. Las hormonas se componen, en lo fundamental, de proteínas de diversas estructuras moleculares, y son producidas por glándulas de secreción interna, que las integran a la sangre, por cuya vía llegan a todos los órganos del organismo. Algunas glándulas productoras de hormonas son importantes para la sexualidad, pues determinan la formación de características sexuales femeninas y masculinas y el instinto sexual, ellas cubren sobre todo la mayor parte de la demanda del organismo de hormonas sexuales masculinas (andrógenos) y femeninas (estrógenos). En los ovarios y otras glándulas de secreción interna de la mujer no solamente se forman hormonas femeninas, sino también masculinas, y en los testículos del hombre, además de hormonas masculinas se forman otras femeninas. Para las funciones sexuales son importantes sobre todo la gonadotropina (la hormona específica que estimula tanto la producción de las secreciones de las gónadas -glándulas productoras de los gametos o células sexuales- de ambos sexos, como la maduración del óvulo y los espermatozoides) y la hormona que estimula las suprarrenales. El dinamismo de las hormonas llevaría al caos, si el equilibrio hormonal no fuera regulado por un órgano de mando: la hipófisis, que junto con el sistema nervioso completan el circuito funcional regulador de la sexualidad.

### **Sexo gonádico.**

Se refiere a la presencia de glándulas germinativas (gónadas), conocidas como testículos en el hombre y ovarios en la mujer. Dentro de esta clasificación se incluyen también la presencia de los genitales femeninos y masculinos. Para diferenciarlos se les agrupa como caracteres sexuales primarios.

Fuente. CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN (CONAPO). 1982. Tomo II. Apéndice 3. "Desarrollo y Diferenciación sexual", páginas 2269-285.

## **ANEXO 2 RECORRIDO HISTORICO DE LA ALFABETIZACION PARA ADULTOS EN MÉXICO<sup>1</sup>.**

El interés por alfabetizar a la población adulta en México, se remonta desde la llegada de los españoles a nuestro país, con los esfuerzos de los religiosos por enseñar el castellano a los indígenas; en los viejos tlacuilos que aprendieron a leer y escribir para luego hacer en su idioma, sus propios manuscritos.

Es con Gómez Farias que el estado impulsa y mantiene escuelas para adultos, pero es hasta después de la guerra de Reforma que se empiezan a llevar a la práctica las ideas educativas que toman en cuenta el problema indígena y de las mujeres.

En el régimen de Porfirio Díaz, dado su empeño desarrollista, se plantea oficialmente el problema de la Educación de Adultos, se abren escuelas y se crean métodos y materiales especiales. En este gobierno se abren las escuelas rudimentarias, en donde sin embargo, no se incluyen a los indígenas.

Con Vasconcelos se retoma nuevamente el interés por la población adulta marginada, esta vez considerando como beneficiario de estos programas al indígena aislado y sin patria, así como al campesino "improductivo", interés que se expresa el impulso de las misiones culturales (1921-1929) inspiradas en la obra de frailes del siglo XVI; la promoción de campañas de alfabetización; la publicación de libros, folletos y revistas para evitar el analfabetismo funcional; y en la enmienda del artículo tercero Constitucional impulsado en 1934, que establece la educación socialista.

Con Cárdenas (1934-1940), la educación socialista tiene gran impulso, sin embargo ante las fuertes presiones de sectores conservadores en el país, el enfoque cambia hacia una educación nacionalista, todo esto en un contexto de fuerte impulso a la industrialización.

En el periodo de Manuel Ávila Camacho (1940-1946) un dato sumamente relevante es sin duda, el nombramiento del Licenciado Jaime Torres Bodet en la Secretaría de Educación Pública. Torres Bodet impulsa una campaña alfabetizadora que pretende ser definitiva, sin embargo aún cuando México se urbaniza y logra mejoras en sus niveles de vida no logra enfrentar el fuerte rezago educativo, por lo que en su segundo periodo al frente de la Secretaría de Educación Pública. Jaime Torres Bodet, planifica el plan de 11 años, en donde se enfatiza a la población por nacer, dejando pendiente a los adultos.

El periodo de Miguel Alemán Valdés se distingue fundamentalmente por la intención explícita de vincular la educación con el desarrollo productivo. De ahí que gran parte de las estrategias educativas desarrolladas en este periodo fueran dirigidas enfáticamente hacia el desarrollo de la educación urbana, media y superior. Un ejemplo de ello lo constituye la creación de la Ciudad Universitaria en la ciudad de México. Dado que esta política educativa se encontraba vinculada centralmente al aspecto económico, parece entendible que, en contraste muy marcado con el periodo de Manuel Ávila Camacho, la alfabetización no haya avanzado o peor aún haya sufrido un importante retroceso.

No obstante esta definición de prioridades en detrimento de la alfabetización, en este periodo se llevaron a cabo eventos importantes. La mayoría fueron de carácter normativo, a través de decretos (por ejemplo, en 1947, se estableció la ley de medidas permanentes contra el analfabetismo, y en ese mismo año se creó la Dirección General de Alfabetización y Educación Extraescolar de la SEP). Otros eventos relevantes durante esta gestión les constituyen sin duda, la estrategia llamada " Los legionarios del alfabeto " y, a escala internacional, la participación de México, desde 1945, en la Conferencia de Londres, la cual derivó en la creación de la UNESCO.

---

<sup>1</sup> Documento elaborado en base a la siguiente obra: Varios autores (1994). "Historia de la alfabetización y educación para adultos en México". 3 tomos, Seminario de Historia de la Educación. El Colegio de México, México.

Con "Los legionarios del alfabeto", se recupera una estrategia importante del sexenio anterior, en la cual se abre la posibilidad de la participación de niños y jóvenes en las tareas de alfabetización. Se utilizó la labor de alumnos de tercer año de secundaria. El legionario realizaba tres labores fundamentales: levantar el censo de analfabetos en su zona, llevar el control de asistencias y actuar como instructor dirigido por sus maestros donde era requerido; también hacía propaganda de los beneficios de la alfabetización para animar a la gente a asistir a cursos.

En lo referente a la UNESCO cabe destacar la participación importante que México tuvo en el periodo en cuestión, y en años posteriores. Un evento sin duda crucial, fue el nombramiento de Jaime Torres Bodet como director de este organismo.

Con López Mateos se continúa con la expansión de servicios educativos, mientras que Díaz Ordaz inicia un plan de austeridad, enfocando su acción educativa al uso de la televisión y el impulso de programas "aprender haciendo" y "enseñar produciendo". Paradójicamente es con Díaz Ordaz, que la Educación de adultos, la alfabetización, castellanización y educación indígena se convierten en una de las preocupaciones centrales, en éste sexenio, lingüistas mexicanos enseñaron y produjeron métodos y materiales cuyo contenido pretendían ser apropiados para ellos. Los temas para la enseñanza incluyeron problemas familiares, laborales o de la salud.

En los sexenios de Echeverría y López Portillo se consolidan leyes en torno a la educación de adultos.

Para Ruiz<sup>2</sup> "la década de los setenta y los principios de los ochenta representa un momento de condensación y articulación del discurso del Estado en el campo de la educación de adultos: desde el punto de vista legislativo con la promulgación de la Ley Federal de Educación en 1973, la Ley Nacional de Educación de Adultos en 1975, el Programa Nacional de Alfabetización y la Creación del Instituto Nacional para la Educación de Adultos en 1981.

---

<sup>2</sup> Ruiz.1993: 3. Es una cita de Salinas, Berta (coordinadora). Educación de Adultos y Educación Popular. En West, M. Teresa. Educación, cultura y procesos sociales. La Investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Coedición Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C./ Coordinación de Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México. 1995:110

**ANEXO 3.**
**MODELO PEDAGÓGICO DE ALFABETIZACIÓN INEA 1989**

Caract./ Modalidad	Usuario	Duración	Objetivo	Organización	Núm. Textos	Contenidos	Apoyos	Orden	Evaluación
Población hispano-hablante Urbana	Analfabetos Funcionales	Tres meses	Adquirir Habilidades de lectura escritura y matemáticas.	Lecciones organizadas en cuatro unidades	Tres: Texto, ejercicios, e instructivo del maestro.	Ejes temáticos	Cassettes	Ejercicios por grado de dificultad.	Sistema de Seguimiento. asesorías y talleres Regionales.
Población hispano-hablante Rural	Analfabetos Puros	Cuatro Meses	Conocimiento para uso de lectura escritura y cálculo elemental	Lecciones organizadas en cuatro unidades.	Tres: texto, ejercicios, e instructivo del maestro.	Ejes Temáticos	Letreros de enunciados	Ejercicios por grado de dificultad	
Grupos indígenas	Indígenas Monolingües	14 meses	Igual que el anterior más educación bilingüe. Educación Bicultural crítica	Áreas de Alfabetización Post alfabetización	No se encontraron datos al respecto.	Lectura escritura indígena español. cálculo básico y bienestar social	No se encontraron datos al respecto	El de los contenidos. No se indica para cálculo.	

Fuente: Agüero, Servín, María de las Mercedes, Evaluación de Contenidos y materiales de alfabetización y primaria para adultos, Tesis de Maestría en Investigación y Desarrollo de la Educación, Universidad Iberoamericana, México, D. F. 1996:20

#### **ANEXO 4. PUBLICACIONES DE MUJERES PARA EL DIÁLOGO**

- 1) *Esperanza. Un Nuevo Amanecer.* I Folleto de la Serie "Violencia hacia las Mujeres". Violencia Conyugal.  
Es hasta hace poco tiempo que el velo que cubría la violencia entre las parejas se ha desvanecido y ahora hay más libertad para abordar esta problemática, tanto para denunciarla como para que se haya vuelto un problema de salud pública.
- 2) *Aurora. Un Nuevo Amanecer.* II Folleto de la Serie "Violencia hacia las Mujeres" Violencia Infantil.  
Dada la cultura de subordinación, el maltrato infantil, el abuso y la agresión a las niñas y a los niños, este Folleto es una denuncia a estas prácticas, así como un material de reflexión con el objetivo de ir erradicando esta costumbre.
- 3) *Leyendo y Avanzando* .  
Manual para ejercitar la lecto-escritura después de la Alfabetización.
- 4) *Cartilla de Alfabetización, Manual para la Promotora de Alfabetización, Rotafolio, Palabras Generadoras "Lola".*  
El analfabetismo sigue siendo en México una de las heridas que más afectan a las mujeres de las zonas rurales. "Lola" vincula la realidad social, el género y el aprendizaje de la lecto-escritura.
- 5) *La Mujer Campesina en la Familia y en la Sociedad.*  
Folleto que recoge la experiencia de análisis e intercambio que facilita el estudio de los diferentes aspectos de la situación que viven las mujeres campesinas.
- 6) *Las Mujeres también Somos Iglesia.*  
Reflexiones al II Documento de Consulta en la IV Conferencia Episcopal Latinoamericana.  
  
Este Folleto es un llamado a luchar por lograr una nueva comunidad de mujeres y hombres y transformar a la Iglesia Patriarcal en una Iglesia verdaderamente humana.
- 7) *Opresión, explotación y organización de las mujeres.*  
Guía para analizar el por qué de la opresión, cómo organizarse y buscar alternativas que cambien esta situación.
- 8) *Memoria del Pedregal, Memoria de Mujer.*  
Una visión global de las luchas populares en el Pedregal de Santo Domingo de los Reyes.
- 9) *Voces y Susurros. Salud de la Mujer Campesina. Manual para la Promotora.*  
Este Manual es el resultado del trabajo de un grupo de mujeres de Veracruz en donde se reunían para organizarse y luchar por su comunidad, así como romper con el silencio sobre su salud y su cuerpo.
- 10) *Voces y Susurros. Salud de la Mujer Campesina. Guía Metodológica.*  
Guía para ver la salud de la Mujer Campesina con otra mirada y así descubrir ¿por qué nos enfermamos las mujeres?
- 11) *Memoria del Coloquio*  
*"La Dimensión Feminista de la Fe a los 500 Años de Evangelización".*  
A 500 años de la Evangelización de este Continente Americano, se convocó a este Coloquio comprometido con la Fe en el Dios vivo.

- 12) *Mirada, mente y corazón de mujer.*  
Despertar de mujeres indígenas y mestizas a través de la reflexión sobre la Palabra del Evangelio. Despertar de mujeres en la búsqueda por cambiar una realidad que las había dejado en el olvido.
- 13) *Mujer y Educación. Guía Metodológica.*  
La responsabilidad que la sociedad exige a las mujeres, causa sentimientos de culpa, ya que si las hijas y los hijos son mal educados "las culpables siempre son las mamás". Esta guía hace reflexionar que la educación la reciben de muchas instancias.
- 14) *Democracia Genérica.*  
Para construir una democracia de género, es preciso develar su lógica patriarcal, sus mitos y contradicciones. Avanzar en la argumentación sustentada en el análisis y el conocimiento de una realidad múltiple y arraigada.
- 15) *De Rincones y Sombras: Nuestra Sexualidad.*  
¿Por qué no se nos habló con la verdad? El hecho de ser mujer nos llenó de tanto "misterio", de mentiras, de cuentos, de fantasías y de temores.  
  
Este folleto nos hace sentir llenas de esperanza y optimismo para que cada día más mujeres sean capaces de ser seguras, libres, valientes y sean dueñas de su cuerpo.
- 16) *De Rincones y Sombras: Memoria del Taller de Sexualidad* en donde grupos de mujeres compartieron su experiencia y su promovieron para multiplicarlo en sus comunidades.
- 17) *Material de Cuaresma.*  
Como un aporte al proyecto integral de Misión por la Fraternidad, Mujeres para el Diálogo fue requerida para elaborar el material de Cuaresma, vinculando el Mensaje de Jesús a las Mujeres y la Perspectiva de Género.
- 18) *El Desarrollo Rural en Camino desde las Mujeres, Género, Poder, Ciudadanía y Sustentabilidad.*  
  
En colaboración con la Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales y Milenio Feminista, Mujeres para el Diálogo fue co-editora de este material, que será de gran apoyo para la reflexión de las mujeres desde una perspectiva de género y con elementos para su desarrollo integral.
- 19) *Folleto "Compañeras"*  
Le elaboración del Boletín "Compañeras" sigue siendo un material que tiene una gran demanda, por ser muchas veces, el único medio en que las mujeres reciben información y formación.

## ANEXO 5

### ¿Qué es el Enfoque del Marco Lógico (EML)?

Para el Dr. Sergio Martinic<sup>1</sup> los antecedentes del EML se ubican en el año de 1969. La propuesta es concebida por la Agencia Internacional de Desarrollo (AID) de los Estados Unidos, y desde entonces se ha difundido entre las agencias de cooperación tales como el Banco Mundial, SIDA Canadá, y organizaciones de las Naciones Unidas, así como por otras agencias y ONG.

El EML se incorpora cada vez más en el diseño, seguimiento y evaluación de proyectos, principalmente en aquellas instituciones que reciben apoyo técnico o financiero de las agencias internacionales antes mencionadas.<sup>2</sup>

En la excelente maqueta de estudio elaborada por Sergio Martinic y Eduardo Walker<sup>3</sup>, el EML se define como un **Método** para:

Establecer estrategias de acción a partir de los grupos de interés, problemas y objetivos de cambio planteados para estos.

Estructurar los elementos principales de un proyecto destacando las relaciones lógicas entre los recursos disponibles, las actividades planificadas y los resultados esperados. RECURSOS ⇒ACTIVIDADES ⇒RESULTADOS.

Separar lo que esta relativamente bajo el control del equipo del proyecto, de lo que esta fuera del control.

Definir indicadores de medición de efecto e impacto del proyecto sobre los grupos de interés beneficiarios.

Realizar un seguimiento y evaluación del proyecto.

Generar un marco de comunicación entre las distintas partes involucradas en un proyecto.

El EML planea estrategias para cada uno de los elementos enumerados en líneas anteriores, todo ello con el fin de operacionalizar el proceso de diseño, ejecución y evaluación de un proyecto social.

#### Elementos del Enfoque del Marco Lógico (EML)

<sup>1</sup>El Dr. Sergio Martinic es miembro del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación; y consultor de la agencia consultora "Proyectos de Desarrollo" en Santiago de Chile; también es autor y coautor de diversos libros sobre el Enfoque del Marco Lógico.

<sup>2</sup>En el caso de México, se desarrollaron dos interesantes experiencias para preparar a miembros de diversas organizaciones no gubernamentales en el manejo del Enfoque del Marco Lógico: La primera en el periodo de 1992 a 1996, en la que participaron 22 proyectos que realizaban acciones educativas de VIH-Sida. Ver: Casabuenas, Constantino, et al. 1997. Y el Diplomado de Evaluación de Proyectos de Desarrollo Social, promovido por COMEXANI, CEJUV y La Universidad Iberoamericana de México, con la participación de 22 personas, miembros de 15 organizaciones no gubernamentales de México, en el periodo de 1994 y 1995. (Ver: Martinic, Sergio 1997b).

La autora de la presente tesis es alumna egresada de la primera generación del Diplomado antes mencionado. Ver: Hernández, Flores, J. Martín, Jasso, Meneses, Isabel, "Formación de promotores infantiles y espacios recreativos y culturales para niños refugiados guatemaltecos". Informe de evaluación presentado al Diplomado de evaluación de proyectos de desarrollo social México, Comexani-Universidad Iberoamericana. (En Myers, Robert y Martinic, Sergio. 1997b).

<sup>3</sup>Martinic, Sergio; Walker, Eduardo. "Maqueta de estudio (borrador). Análisis, diseño, seguimiento y evaluación de proyectos de Acción social. Basada en el Enfoque sobre Marco Lógico. mimeo. noviembre de 1992.

La definición, organización y puesta en práctica de un proyecto social, puede esquematizarse en 3 momentos distintos :

1. EL ANALISIS DE LA SITUACIÓN
2. DISEÑO DEL PROYECTO.
3. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO.

Cada uno de estos momentos cumplen un objetivo determinado en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto.

En el siguiente cuadro se desglosan los elementos e instrumentos diseñados por el EML para operacionalizar los resultados obtenidos en estos tres momentos.

MOMENTO DEL PROYECTO	OBJETIVO	ELEMENTOS	INSTRUMENTOS
<b>1. ANALISIS DE LA SITUACION.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La descripción de los problemas que afectan a los grupos beneficiarios.</li> <li>• Descripción de las causas y efectos de ese problema.</li> <li>• Identificación de indicadores que den cuenta de la situación de partida del proyecto.</li> <li>• Relacionar la problemática descrita con la hipótesis de intervención y cambio planteada por el proyecto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Análisis de los grupos de interés.</li> <li>b) El Análisis del problema.</li> <li>c) Análisis de los objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Cuadro de análisis de grupos de interés:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• problemas.</li> <li>• intereses.</li> <li>• potencialidades.</li> </ul> </li> <li>b) El árbol de problemas.</li> <li>c) El árbol de objetivos.</li> <li>d) Definición de Estrategias de acción</li> </ul>
<b>2. DISEÑO DEL PROYECTO</b>	<p>El proyecto se deriva del ARBOL DE OBJETIVOS Y ESTRATEGIAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se definen los elementos claves del proyecto.</li> <li>• Se definen los factores Externos que dan viabilidad al proyecto, en función de cada uno de los elementos claves enumerados en la siguiente columna.</li> <li>• Se definen los medios de verificación, a través de los cuales se van a medir los indicadores que darán cuenta del impacto del proyecto sobre la realidad y los beneficiarios.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Objetivo de desarrollo (sentido principal del proyecto)</li> <li>2. Objetivo inmediato (efecto esperado)</li> <li>3. Productos.</li> <li>4. ACTIVIDADES</li> <li>5. Recursos</li> <li>6. Factores Externos</li> <li>7. Indicadores</li> <li>8. Medios de Verificación.</li> </ol>	Matriz operacional

MOMENTO DEL PROYECTO	OBJETIVO	ELEMENTOS	INSTRUMENTOS
<b>3. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO.</b>	Aquí se aborda el proceso continuo del Proyecto. Los objetivos centrales del Seguimiento y Evaluación que son:	Dependen del objetivo elegido para el seguimiento y evaluación del proyecto:	Todos los mencionados en los momentos 1 y 2 y los elaborados por los equipos de trabajo y beneficiarios de la institución.
	1. Organizar la operación del Proyecto.	Para la operación los elementos se centran en las actividades.	
	2. Medir los efectos del proyecto en los grupos de interés beneficiarios.	Para la medición de efectos los elementos se centran en los objetivos de Desarrollo, inmediato o en los productos.	
	3. Dar cuenta del movimiento del Proyecto.	Para distinguir los principales aprendizajes se toma en cuenta los tres anteriores.	
	4. Distinguir los principales aprendizajes.		

En cada uno de los momentos establecidos en el Enfoque del Marco Lógico se proponen herramientas diferentes, todas ellas esenciales para obtener información, ordenar y operacionalizar los marcos de referencia y ejes de acción del proyecto social.

A continuación se presentan de manera general las características de los instrumentos propuestos por el Enfoque del Marco Lógico.

### 1. Árbol de problemas.

Para Sergio Martinic<sup>4</sup> esta técnica "... permite organizar la descripción del problema central, sus causas y efectos, a través de la figura gráfica de un árbol donde el problema central corresponde al tronco, las causas a las raíces y los efectos a las ramas o copa.

Este árbol gráfica las relaciones que existen entre los distintos problemas que se han asociado a un problema central, dando cuenta de la interrelación que existe entre causa y efectos."

Este ejercicio permite identificar problemas prioritarios o centrales, definiendo posibles causas y efectos, para facilitar la identificación de áreas potenciales de trabajo. Las fuentes de información pueden ser: la experiencia del equipo, de proyectos similares, opiniones o interpretaciones de los propios actores, conocimientos acumulados sobre el problema.

En este diagnóstico es importante visualizar el rol de los diferentes actores o grupos que intervienen en el problema, en función de su participación o resistencia en las propuestas de solución planteadas por el proyecto.

Para construir el árbol de problemas, Martinic y Walker<sup>5</sup> sugieren:

<sup>4</sup>Martinic, Sergio 1997.35-4

<sup>5</sup>op cit

## PRIMERO: SE IDENTIFICA EL PROBLEMA CENTRAL

Formular el problema como un estado negativo.

Identificar sólo los problemas existentes (no los posibles problemas, ficticios o futuros)

## SEGUNDO: SE IDENTIFICAN LAS CAUSAS DEL PROBLEMA CENTRAL.

TERCERO: SE IDENTIFICAN LOS EFECTOS QUE PROVOCA EL PROBLEMA CENTRAL.

## CUARTO: SE CONSTRUYE UN ESQUEMA DE RELACION TIPO ARBOL.

El problema central se ubica al centro (tronco del árbol);

Las causas se ubican hacia abajo (raíces del árbol);

Los efectos se ubican arriba (ramas del árbol);

Se dibujan líneas de conexión entre unos y otros (ligando las partes del árbol)

## QUINTO: SE REVISAS EL ESQUEMA COMPLETO Y VERIFICA SU VALIDEZ E INTEGRIDAD.

Tomar en cuenta que la importancia de un problema no está determinada por su ubicación en el árbol de problemas, todos pueden ser importantes. La colocación y orden de cada una de ellas dependen del énfasis e interés que le asigne quienes elaboran el árbol de problemas.

## 2. **Árbol de objetivos.**

EL ejercicio consiste en transformar el árbol de problemas en un árbol de objetivos:

Los problemas antes formulados en condición negativa, se reformulan en condición positiva.

La condición positiva es formulada como un resultado logrado o condición futura.

### *Definición de objetivos.*

De acuerdo con Sergio Martinic<sup>6</sup>, los objetivos suelen plantearse en base a dos sentidos posibles:

Para definir las intenciones o propósitos de quien define el proyecto. En este caso el objetivo consiste en explicitar el sentido o la intención del actor que llevará a cabo la acción. Por ejemplo: Informar a las mujeres de las formas en que se expresa la violencia doméstica. Este tipo de objetivo es definido por el autor como un **Objetivo de Actividad**.

Para eludir a los resultados o efectos que produce en el problema inicial, la acción desencadenada por el ejecutor de un proyecto. Por ejemplo: Las mujeres identifican claramente las formas en que se expresa la violencia doméstica. Este tipo de objetivo es definido por el autor como **Objetivos de Resultado o de impacto**.

En el EML, los objetivos de actividades se definen directamente como actividades.

Los objetivos en este enfoque se refieren en sentido estricto, al estado final o situación que se desea como resultado del proyecto.

---

<sup>6</sup>op. cit 51-52

### 3.- Análisis de Alternativas de Acción.

Siguiendo la guía de Martinic y Walker<sup>7</sup>, éste ejercicio consiste en determinar las estrategias<sup>8</sup> que llevara a cabo la institución para lograr todos o algunos de los objetivos definidos en el árbol de objetivos.

Los autores proponen los siguientes pasos:

Seleccionar del árbol de objetivos aquellos que la institución considera es posible abordar directa y significativamente (dejar fuera aquellos objetivos demasiado ambiciosos y los que escapen de la competencia institucional)

Definir en relación a los objetivos priorizados, los **MEDIOS** posibles de usar para lograrlos (cada relación medio - objetivo, puede significar una estrategia. Puede haber distintos medios para un sólo objetivo, como también un medio puede apuntar a distintos objetivos que tengan relación)

Definir la estrategia considerando para ello: la capacidad institucional para llevarla a cabo; la relevancia de la estrategia elegida en función del aporte a los objetivos; disponibilidad de recursos financieros; disponibilidad de personal.

Definición de la estrategia del proyecto (donde se explicita lo que se propone hacer (MEDIO) para lograr tal cosa (OBJETIVO).

### 4. Matriz lógica.

En este instrumento se organizan y relacionan de manera lógica, la información obtenida en el árbol de objetivos y estrategia, a partir de los cuales se realiza el diseño del proyecto.

Para Martinic y Walker<sup>9</sup> los elementos que se consideran en la matriz lógica son los siguientes:  
**EL OBJETIVO DE DESARROLLO.** Es la finalidad máxima del proyecto. Se desprende del árbol de objetivos y apunta a un impacto sobre los beneficiarios finales del proyecto. No es ambicioso en términos que si se logra el objetivo inmediato se avanza significativamente a su logro; es verificable a través de indicadores; explicita el grupo de interés beneficiario; se trata sólo de un objetivo y su logro depende de la concurrencia de otros autores.

**OBJETIVO INMEDIATO.** Es el efecto esperado para un grupo de beneficiarios determinados en el tiempo del Proyecto. Es la expresión de la condición FUTURA deseada (logro anticipado), se expresa como producto (no como proceso). En su formulación esta presente el grupo de interés directo, es realista, puede lograrse si se cumplen los productos, es verificable a través de indicadores y es un sólo objetivo.

**PRODUCTOS.** Son los resultados concretos y observables que pueden ser garantizados por el Equipo del Proyecto (están bajo su control). Su impacto combinado (entre los productos) debe ser apropiado, suficiente y necesario para alcanzar el objetivo inmediato. Sólo se incluyen los

---

<sup>7</sup>op. cit.

<sup>8</sup>Las estrategias pueden ser entendida como una o varias acciones para intervenir en una realidad negativa para transformarla en positiva (hipótesis de intervención). Son los medios o caminos derivados de las concepciones o marcos de referencia que sustentan las relaciones causales establecidas en el diagnóstico (árbol de problemas) y en la definición de objetivos

<sup>9</sup>op. cit.

productos que el equipo del proyecto puede garantizar a través de las actividades que realice, son los medios para lograr el objetivo inmediato y están definidos de manera precisa y posibles de ser verificables.

**ACTIVIDADES.** Son las acciones o tareas que es necesario realizar para alcanzar los productos. Sólo se incluyen aquellas actividades que va a realizar el equipo del proyecto y no las que son responsabilidades de otros equipos, beneficiarios o actores. Son las actividades gruesas, no los detalles y son apropiadas para el contexto social, cultural, tecnológico y ecológico de la localidad de trabajo.

**FACTORES EXTERNOS.** Son elementos del contexto que están fuera de la capacidad de control del equipo del Proyecto, pero que deben cumplirse para lograr el Proyecto. Pueden ser desde elementos de contexto general, hasta elementos específicos. Se determinan para cada uno de los elementos antes mencionados. Existen tres tipos de factores externos: los positivos (permiten que el proyecto se implemente); los relativos (son elementos del contexto que aparecen como negativos pero que se supone pueden ser modificados por la acción del proyecto); los negativos (elementos fatales que obligan a modificar el proyecto). Los supuestos negativos no se incluyen en la matriz lógica porque implican cambios en el proyecto.

**INDICADORES.** Indican que observar y medir para comprobar los EFECTOS del Proyecto en beneficiarios determinados. Definen el contenido de los objetivos y productos del Proyecto. Es mejor formular varios indicadores para un mismo objetivo o producto. Se determinan principalmente en función del objetivo de desarrollo, objetivo inmediato y productos del Proyecto. También pueden definirse para actividades y factores externos sobre todo en los relativos para saber los efectos que éstos tendrán sobre el proyecto.

**MEDIOS DE VERIFICACION.** La verificación se realiza desde ABAJO hacia ARRIBA, es decir desde los recursos hacia el objetivo de desarrollo. Si contamos con estos RECURSOS aseguramos que las ACTIVIDADES propuestas se realicen; si realizamos las ACTIVIDADES los PRODUCTOS se logran; si logramos los PRODUCTOS es probable que alcancemos el OBJETIVO INMEDIATO, si alcanzamos el objetivo inmediato, estaremos contribuyendo significativamente al OBJETIVO DE DESARROLLO.

Finalmente todos los elementos definidos anteriormente se resumen y presentan en el siguiente esquema:

<b>MATRIZ DEL PROYECTO</b>			
<b>ELEMENTOS CLAVE</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>MEDIOS DE VERIFICACION</b>	<b>FACTORES EXTERNOS</b>
<b>OBJETIVO DE DESARROLLO</b>	X	X	X
<b>OBJETIVO INMEDIATO</b>	X	X	X
<b>PRODUCTOS</b>	X	X	X
<b>ACTIVIDADES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>RECURSOS</b>	X

El enfoque del Marco Lógico exige concreción, precisión y la vigilancia de las relaciones lógicas de todos los elementos del proyecto.

La propuesta del Enfoque del Marco Lógico vista de manera general, parece sencilla, sin embargo cada uno de los momentos y desarrollo de los instrumentos propuestos, plantea a los equipos técnicos de un proyecto varios retos:

El ejercicio colectivo para poner en común las visiones individuales de la realidad problematizada, y diseño de alternativas, con el fin de construir códigos comunes.

Abordar el análisis de la realidad en varias dimensiones, estableciendo relaciones de causa efecto. Este ejercicio, exige además de la experiencia empírica de los equipos técnicos, la investigación de otras fuentes de información para precisar con la mayor claridad posible, el alcance real de las acciones del proyecto, en una realidad compleja, de múltiples determinaciones y de dimensiones diversas.

Si bien la apuesta de cambio, de transformación de la realidad problemática a situaciones mejores, representa el mayor reto y motor de las acciones institucionales; en el EML, la utopía de cambio además de estar definida en términos concretos y viables, exige a los equipos institucionales, el desarrollo de procedimientos e instrumentos que garanticen que las acciones efectivamente apunten a las aspiraciones de cambio antes definidas. Este ejercicio es tal vez uno de los más difíciles ante un panorama tan amplio de problemáticas y necesidades de los sectores atendidos. Sin embargo, el definir con claridad los alcances y limitaciones de la acción institucional, garantizan en gran medida la efectividad y pertinencia de las acciones.

El reto mayor para los equipos técnicos, lo representa sin duda, el conciliar el trabajo directo con los sectores atendidos (trabajo práctico), y la importante e impostergable reflexión y teorización de su práctica (trabajo teórico). Por fortuna el viejo mito de la práctica como principio de identidad de las instituciones no gubernamentales se está superando, existe cada vez mayor preocupación por sistematizar, evaluar y escribir sobre la experiencia acumulada.

## ANEXO 6

**TEMAS DE LA CARTILLA "LOLA"  
ALFABETIZACIÓN PARA MUJERES CAMPESINAS  
MUJERES PARA EL DIALOGO A. C.**

Número de lección	Tema	Objetivos temáticos.	Palabra Generadora	Letras que se presentan
Sesión	Introducción al grupo	Que las integrantes del grupo se conozcan y adquieran compromiso Escriban sus nombres.		"A"
1 A				
1 B	Integración al grupo	Intercambio de experiencias. Afirman su compromiso en el grupo		"E"
1 C	Integración al grupo.	Intercambio de motivaciones. Compartan dificultades para participar en la alfabetización. Afirman su compromiso. Escriban sus apellidos.		"O"
1 D	Integración al grupo.	Analicen si en casa motivan igual a hijos e hijas para estudiar. Afirman compromiso de grupo		"U"
1 E	Integración al grupo.	Reconozcan importancia de compartir lo que aprenden en su casa. Afirman compromiso de grupo		"I"
LECCIÓN 2	Identidad de la mujer campesina	Reflexión sobre elementos comunes como mujeres. Analicen elementos que nos unen como mujeres. Importancia de respetar nuestras diferencias. Analicen el derecho a tener gustos, preferencias, deseos e ideas propias.	LOLA	"L"
LECCIÓN 3	El trabajo que las mujeres campesinas realizan fuera de casa	Analicen el tipo trabajo y las condiciones en que lo realizan. Reflexionen sobre la doble jornada de la mujer que trabaja fuera de casa.	PAPA	"P"
LECCIÓN 4	El trabajo que las compañeras realizan en el hogar.	Analicen el valor del trabajo doméstico. Analicen la relación del trabajo doméstico y la explotación del capital	SOPA	"S"
LECCIÓN 5	Ventajas de la colectivización de algunas tareas domésticas	Reflexionen sobre ventajas y desventajas de la colectivización de tareas domésticas (molinos ,centros de desarrollo infantil ). Piensen sobre ventajas y desventajas de que otras personas o grupos aprovechen estos servicios colectivos como forma de conseguir más ganancia y poder en el pueblo. Analicen la posibilidad de compartir el trabajo doméstico en la familia	MASA	"M"
LECCIÓN 6	Otras actividades y trabajos que recaen en la mujer	Identifiquen que otros problemas comparten aparte del trabajo doméstico. Intercambien manera de resolverlos. Enumeren formas de ayudarse mutuamente.	NENA	"N"
LECCIÓN 7	Libertad para realizar actividades fuera del hogar. Movilidad de la mujer. Igualdad de la mujer ante la ley.	Discutan qué grado de libertad gozan para realizar actividades fuera del hogar. Analicen las causas de los obstáculos que encuentran para realizar estas actividades. Piensen en algunos pasos para vencer estos obstáculos. Analicen su derecho a salir a la calle igual que el hombre.	EL ASNO	Palabras de enlace.  Sílabas indirectas y directas.
LECCIÓN 8	Participación de la mujer en la producción agrícola. El derecho de la mujer a la parcela.	Analicen: su participación en la producción agrícola; su contribución en las decisiones con respecto a qué, cuánto y cuándo se cultiva, sobre la venta y comercialización y quién consume sus productos y a quién beneficia su trabajo.	MILPA	Sílabas compuestas simples.

TEMAS DE LA CARTILLA DE ALFABETIZACIÓN

Número de lección	Tema	Objetivos temáticos.	Palabra Generadora	Letras que se presentan
LECCIÓN 9	El derecho al descanso	Reflexionen sobre su derecho al descanso y en qué emplean su tiempo libre. Analicen la importancia del descanso para la salud.	DUDA	"D"
LECCIÓN 10	Ubicación geográfica, mapa de México.	Reconozcan su estado de origen en el mapa. Señalen otros estados dentro del mapa y señalen algunas costumbres de los mismos. Comenten sobre el costo de los medios de transporte, la duración de los viajes y las características de algunos lugares.	LUIS	Diptongos
LECCIÓN 11	La familia como estructura social de apoyo. La forma en que se da el apoyo en la familia y a costa de quién.	Señalen cuáles son las ventajas o desventajas de la vida en familia en el campo, según su tamaño e integrantes. Señalen qué ayudas o apoyos son los más frecuentes entre los miembros de la familia y a costa de quienes.	TIA	"T"
LECCIÓN 12	La comunicación en la pareja	Reflexionen sobre su relación de pareja. Analicen la importancia de compartir (preocupaciones, problemas, anhelos, luchas, placeres, descanso) como pase para una buena relación. Reflexiones acerca de la reciprocidad en la pareja. Analicen la importancia de la comunicación hablada en la relación de pareja.	APAPACHE	"CH"
LECCIÓN 13	Los pleitos de la pareja y el chisme como fenómeno social	Describan el tipo de ayuda que se da: entre mujeres, familia, pareja, comunidad. Enumeren obstáculos existentes para que se brinde ayuda en estos espacios. Analicen lo que significa una buena comunicación en la pareja, entre nosotras, en la comunidad y en la organización popular. Busquen alternativas de ayuda y solidaridad en distintos niveles.	AYUDA	"Y"
LECCIÓN 14	Las tradiciones en el campo. Cuales podemos recatar y cuales no nos ayudan a desarrollarnos.	Relaten principales cuentos del lugar donde viven. Relaten cuentos del pueblo en relación con las mujeres. Discutan a qué realidad responden tales cuentos. Reflexionen sobre los porqué de las costumbres del pueblo. Reflexionen sobre el valor y no valor de ciertas costumbres. Busquen algunas acciones comunes en relación con el cambio de la realidad.	CUENTOS	"CA" "CO" "CU"
LECCIÓN 15	El manejo de las relaciones sus raíces y su reproducción	Describan lo que la cocina significa en el hogar. Describan cómo se relacionan mujeres y hombres en el hogar: cómo se tratan madres e hijos, padres e hijas, padres e hijos y con otros parientes. Analicen las diferencias en las relaciones tratándose de mujeres y de hombres. Analicen el porqué de esas diferencias y las formas de reproducción de las relaciones mujer.	COCINA	"CE" "CI"

TEMAS DE LA CARTILLA DE ALFABETIZACIÓN

Número de lección	Tema	Objetivos temáticos.	Palabra Generadora	Letras que se presentan
LECCIÓN 16	La religiosidad del pueblo y en particular de las mujeres. Como se relaciona con la lucha del pueblo	Señalen dónde están los centros de poder del pueblo o comunidad y por qué. Analicen la relación que existe entre iglesias y las luchas del pueblo. Enlisten cuáles son las principales fiestas del pueblo y señale que ventajas o desventajas le traen a la gente celebrarlas. Definan el papel que tienen las mujeres en las fiestas del pueblo y en las luchas.	CACIQUE	"QUE" "QUI" "KI"
LECCIÓN 17	Crítica al sistema educativo y análisis de la educación tradicional entre los pueblos. La relación entre ambos	Analicen lo aprendido a través de la vida, a pesar no haber asistido a la escuela. Señalen las diferencias que ha en el pueblo, de cuando no había escuela, y de ahora que sí hay, y por qué. Señalen algunas de las ventajas y desventajas que han observado de la escuela a la que van sus hijas e hijos. Reflexionen si lo que se aprende en la escuela sirve o estorba para buscar las causas de la injusticia y estar preparados para participar en las luchas del pueblo	SABE	"B"
LECCIÓN 18	Crítica a la ideología que transmiten los medios de comunicación social. ¿Quiénes son los dueños de la radio y la T.V.?	Analicen la imagen de mujer que dan los medios de comunicación y busquen las causas, e influencia de estos mensajes en nuestra vida diaria. Señalen quienes son los dueños. Analicen formas de violencia hacia la mujer en la comunidad y alternativas en caso de golpes o violación.	NOVELA	"V"
LECCIÓN 19	Relación entre el proceso educativo y las costumbres del pueblo	Describan los distintos tipos de hábitos que conocemos en el pueblo. Analicen su nivel de deterioro o mejoramiento y sobre cuáles hábitos podríamos rescatar. Analicen en concreto los hábitos alimenticios del pueblo, empezando por describirlos. Analicen la relación entre hábitos alimenticios, la sabiduría popular y el papel de la mujer. Analicen las propuestas que nos llegan a través de los medios de comunicación social acerca de la alimentación. Busquen alternativas como mujeres para mejorar la alimentación y crear conciencia en la comunidad y organización.	HABITOS	"H"
LECCIÓN 20	La necesidad de un cambio ideológica en una nueva educación. La importancia de la lecto-escritura.	Describan cómo actúan las mujeres en las reuniones o cuando tienen que expresarse en público. Analicen las causas del silencio de las mujeres y los efectos que este produce en la familia. Analicen la importancia de la capacitación de las mujeres y la importancia de la lecto-escritura en el proceso educativo de las mujeres campesinas.	CALLADAS	"LL"
LECCIÓN 21	Diferencias entre las clases sociales y sus causas	Analicen que existen diferentes clases sociales y sus causas. Identifiquen a los enemigos de clase. Analicen el papel que le corresponde a las mujeres.	RICOS	"R" "RR" Sonido fuerte

TEMAS DE LA CARTILLA DE ALFABETIZACIÓN

Número de lección	Tema	Objetivos temáticos.	Palabra Generadora	Letras que se presentan
LECCIÓN 22	Ricos y pobres ¿cómo afecta a la mujer su condición de clase?	Describe cómo se está manifestando la crisis en su vida diaria. Analicen como afecta la vida de las mujeres la carestía. Analicen algunas de las causas de la carestía y las relaciones con su condición de clase.	CARO	"R" Sonido Suave.
LECCIÓN 23	Las parteras en el pueblo, su responsabilidad y compromiso con las mujeres.	Reflexione en torno a las costumbres y cuidados durante el embarazo. Analicen críticamente el papel de las parteras tradicionales. Reflexionen sobre ciertas nociones básicas con respecto a la vigilancia prenatal.	TOÑA	"Ñ"
LECCIÓN 24	Análisis crítico de la atención al parto. Situación de la mujer en su hogar. Diferentes tipos de atención.	Reflexionen sobre el parto. Analicen el derecho a una atención adecuada y digna durante el parto o en cualquier servicio médico. Dialoguen sobre algunas reglas básicas de higiene durante la atención del parto. Analicen el papel de los compañeros durante el parto. Analicen sus reacciones ante el trato que recibe durante el parto y también ante el sexo del recién nacido. Analicen las necesidades de solidarizarse como mujeres en esta situación.	COMADRONA	Silabas compuestas
Número de lección	Tema	Objetivos temáticos.	Palabra Generadora	Letras que se presentan
LECCIÓN 25	Los remedios tradicionales, su función y preparación.	Analicen las enfermedades más comunes de las mujeres, la lactancia; cómo se amamanta en el campo y cuándo se desteta. Analicen el papel de las curanderas /os o hierberas /os y los remedios tradicionales. Busquen alternativas de organización para la salud.	FIEBRE	"F"
LECCIÓN 26	Los servicios de salud del Estado y los servicios independientes de salud.	Analicen el cuidado del niño durante el primer año de vida. Sus derechos respecto a la atención que deben prestar los servicios de salud del Estado. La organización independiente de apoyo a la salud del pueblo.	GATEA	"G" "GO" "GA" "GU"
LECIÓN 27	La necesidad de una Metodología de la Educación Popular	Analicen el tipo de formación, educación y métodos que han sido utilizados por la comunidad, en la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, otros. Analicen la formación que hemos recibido las mujeres y de qué manera las mujeres y la comunidad vamos saliendo de la ceguera. Platiquen de los grupos y organizaciones de mujeres que existen en la comunidad y sobre la formación o educación que se esta impartiendo en ellas. Busquen alternativas para mejorar o emprender una educación distinta	CEGUERA	"GUA" "GUE" "GUI"  "GÜE" "GÜI"

TEMAS DE LA CARTILLA DE ALFABETIZACIÓN

Número de lección	Tema	Objetivos temáticos.	Palabra Generadora	Letras que se presentan
SESION 28	La represión. Las mujeres viven, conocen y se defienden ante esta situación.	Reconozcan el aparato de represión del Estado. Señalen las causas por las que reprime el gobierno a las mujeres, a los hombres y al pueblo en general. Enumeren y comenten las luchas donde ellas se han enfrentado contra la fuerza pública. Analicen las experiencias que en este terreno ha dejado la lucha organizada de mujeres y hombres.	GENDARME	"GE" "GI"
SESION 29	La organización. La posibilidad de que las mujeres se organicen.	Describan los problemas de las mujeres campesinas. Analicen las causas de esos problemas históricos y actuales. Describan el tipo de organizaciones que hemos formado. Describan su origen, sus métodos, sus objetivos. Analicen los tipos de luchas que se han dado. Describan los problemas que se tienen dentro de la organización. Analicen sus causas. Busquen alternativas. Busquen si es posible elaborar un programa de trabajo de las mujeres.	MUJERES	"J"
SESION 30	Los problemas de México y la necesidad de dar respuesta organizada como sector de clase y como pueblo de México.	Describan la situación, los problemas de las familias campesinas en México. Analicen las causas de ellos; la historia de la tierra en México; la actual situación económica, política; la situación de los indígenas. El papel de las mujeres.	MÉXICO	"X"
SESION 31	Organización. La lucha de las campesinas y campesinos han dado a través de la historia y como lo hacen en la actualidad.	Recuerden el papel que desempeñó Emiliano Zapata y otros luchadores en la revolución de 1919. Analicen la relación de la lucha de zapata con las luchas que campesinas y campesinos han dado desde entonces hasta la actualidad. Señalen cuál ha sido la política del Estado y su gobierno con respecto a la Revolución, a las campesinas y al pueblo en general. Recuerden las luchas de las mujeres campesinas en su región y en el país. Analicen la necesidad de continuar promoviendo grupos de mujeres campesinas. Elaboren propuestas concretas para continuar desarrollando la postalfabetización.	ZAPATA	"Z"

**ANEXO 7 PROMOTORAS CAPACITADAS EN ALFABETIZACIÓN POR MUJERES PARA EL DIALOGO A. C.**

<b>NOMBRE DE LA ORGANIZACIÓN</b>	<b>SIGLAS</b>	<b>ESTADO</b>	<b>NO. DE PROMOTORAS CAPACITADAS</b>
1) Centro Regional de Educación y Organización	C R E O	Los Tuxtlas, Veracruz.	5
2) Organización de Mujeres de Santiago	O M S A	Santiago Tuxtla. Ver.	5
3) Organización del Movimiento Urbano Popular y Campesinas.	Equipo SIFRA	Oaxaca	25
4) Equipo de Misión Eclesial / Mujeres Organizadas de la Sierra Sur de Oaxaca.	Parroquia de Sto. Domingo Teojomulco	Oaxaca	25
5) Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo.	UCIZONI	Oaxaca	25
6) Comité Independiente de Mujeres Organizadas del Sur.	C I M O S	Minatitlán, Veracruz.	5
7) Frente Popular de Organizaciones del Sureste de Veracruz. (Sierra Santa Martha)	FREPOSEV	Acayucan, Veracruz	25
8) Comité para la Educación y Desarrollo Integral de la Mujer.	CEDIM	Veracruz	5
9) Centro de Apoyo para el Movimiento Popular de Occidente, A.C.	CAMPO	Jalisco	6
10) Parroquia de la Sierra Sur		Oaxaca	5
11) Centro de Investigación y Acción de la Mujer, Latinoamericana, A.C.	CIAM	Chiapas	5
12) Coordinación Diocesana de Mujeres	CODIMUJ	Chiapas	34

**Total de Promotoras Capacitadas..... 200**

## APÉNDICE.

Los elementos que se presentan a continuación son resultado de los comentarios aportados por algunos miembros del jurado, durante la revisión del contenido de la tesis, los cuales, considero, resultan interesantes e importantes, para enriquecer el análisis teórico que se desarrolló en el trabajo en torno al Género y la Pedagogía, a la vez que plantean cuestionamientos fundamentales sobre la búsqueda y construcción de Metodologías, que sirvan de mediación entre el análisis crítico de la realidad y la búsqueda de acciones sociales y políticas, y cuyo reto principal es la emancipación, en este caso de las mujeres: además de que posibiliten el avanzar en la construcción de relaciones de Género, en donde sea posible el desarrollo humano integral de hombres y mujeres:

Para enriquecer el debate sobre la Pedagogía, en relación a los retos planteados por la Perspectiva de Género, es preciso disertar sobre la manera en que se ha concebido a la Pedagogía y sus posibilidades para contribuir en el proceso de emancipación planteado por la Perspectiva de Género. Se propone para avanzar en esta tarea, disertar sobre la Emancipación como categoría de análisis, por sus posibilidades para problematizar la racionalidad técnica como sentido y contenido de la acción pedagógica, cuya lógica la mantiene inmersa en actividades técnico – instrumentales, sin la exigencia de reflexión alguna.

El reto emancipador, abre la posibilidad a la Pedagogía de desmarcarse de los “medios” (como acción exclusivamente instrumental), para situarse y tomar postura frente a los “fines” (no sólo como prescripciones o determinación de objetivos o metas a alcanzar, sino como posibilidad para reflexionar sobre la realidad y la opciones de ser transformada), lo que supone la necesidad de problematizar sobre su vínculo y participación en aspectos históricos y sociales concretos.

Los fines, en este caso educativos<sup>1</sup>, no son universales ni neutrales, responden a intereses y relaciones específicas de poder, por lo que un reto importante de la Pedagogía es justamente, el de aportar elementos para acercarnos a la comprensión de las relaciones humanas, todas ellas cargadas de sentido, desde una realidad concreta.

La Pedagogía por tanto, tiene mucho que decir respecto a cómo son construidos; cómo son seleccionados, cómo se organizan y cómo se distribuyen los contenidos de Género, para asegurar las relaciones de poder existentes. Responder a estas y otras cuestiones no son producto de generación espontánea, requiere por el contrario de un enorme esfuerzo de investigación y revisión crítica de discursos y teorías desde diversos ámbitos del conocimiento.

Al respecto la teoría y el discurso crítico desarrollado por Henry Giroux y la Escuela de Frankfurt, aportan interesantes categorías para debatir sobre la construcción misma de la identidad de Género y las posibilidades de Emancipación. Queda pendiente por lo tanto la revisión de categorías como poder, dominación, liberación, subjetividad, mediación y lucha, por mencionar algunas.

Otros aspectos fundamentales a reflexionar, y en los que están inmersos tanto la construcción del discurso Pedagógico como el de Género, son la razón y objetivismo como núcleo y esencia epistemológica en el proyecto ideológico de la Modernidad. Análisis indispensable por sus consecuencias políticas y las implicaciones que conllevan para la definición de formas posibles de conocimiento. Un enorme reto lo representa por tanto el recuperar categorías menospreciadas e incluso estigmatizadas por el racionalismo científico, por ejemplo la subjetividad y la política de la vida cotidiana...

---

<sup>1</sup> La educación entendida como formas posibles de conocimiento, y posibilidades sociales para que este sea difundido, pero sobre todo como formas particulares de relación entre los sujetos: como la expresión cultural y política de sociedades específicas, articuladas por su puesto a proyectos sociales y económicos concretos.