



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ARAGÓN**

**“LA PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO
SUSTENTO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN
DE ADULTOS”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A N:

**GRACIELA GÓNZÁLEZ FUENTES
Y LUZ MARIA VIZZUETT VEGA**

ASESORA:

MTRA. LETICIA SÁNCHEZ VARGAS.

BOSQUES DE ARAGÓN, ESTADO DE MÉXICO, 2012





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
1. CULTURA, EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	4
1.1 Pedagogía crítica.....	8
1.2 ¿Educación para quiénes?.....	15
1.3 Educación de adultos.....	20
1.4 Cultura y educación de adultos.....	24
2. EDUCACIÓN DE ADULTOS, ¿REALIDAD O FICCIÓN?.....	29
2.1 INEA: drenaje educativo del sistema nacional.....	34
2.2 Análisis de los planes de estudio 1981-2006 del INEA.....	37
3. TEORÍA DE GÉNERO: EL ENGAÑO EDUCATIVO DE COMBATIR LA DESIGUALDAD.....	55
3.1 La inserción de la teoría de género en las políticas educativas.....	62
3.2 La politización del género.....	66
3.3 La perspectiva de género como ruptura epistemológica en las subjetividades de los y las alumnas.....	70
4. EDUCACIÓN DE ADULTOS Y GÉNERO: UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD.....	81
4.1 Percepción del género en la Educación de Adultos; como viven asesores, asesoras, alumnos y alumnas el género en el INEA.....	84
4.2 Currículum y currículum oculto en la Educación de Adultos.....	89
4.3 La Educación de Adultos (as) y el currículum vivencial como una alternativa de aprendizaje extracurricular.....	93

5. EL RESCATE DE LO PEDAGÓGICO.....	95
5.1 ¿Una compilación de cuentos para qué?.....	101
5.2 El género y la literatura como recurso pedagógico.....	105
5.3 La importancia de la literatura para la educación de adultos.....	109
CONCLUSIONES.....	119
BIBLIOGRAFÍA.....	125
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

Esta investigación está dirigida a todas aquellas personas que de alguna manera están involucradas en los espacios del INEA.

El Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) es un organismo público creado hace poco más de tres décadas con la misión de combatir el rezago educativo en nuestro país.

Uno de sus principales propósitos es ofrecer una alternativa de formación “para la vida y para el trabajo”. Atendiendo a personas de 15 años o más para que inicien, continúen o concluyan su educación básica. Sin embargo, alumnos y alumnas que ingresan parecen no egresar en igual número; ya que si múltiples son las razones que los conducen a estos programas educativos, también lo son las que los/las hacen desertar.

Y precisamente aquí es donde se localiza el punto central de esta investigación, ya que, y refiriéndonos específicamente a las alumnas, una de las principales razones que las obliga a truncar o en su defecto ni siquiera iniciar su educación básica, es el desempeño de su “rol de género”, esto es, realizar aquellas actividades que “le corresponden” por su “condición de mujer”. Una vez inscritas les resulta más difícil asistir a las asesorías o presentar los exámenes ya sea porque tienen hijos, por el embarazo, el trabajo doméstico, o incluso “porque no les dan permiso”. Y entonces, cabe la pregunta ¿la institución hace alguna aportación para cambiar dicha situación?

Debemos tomar en cuenta que desde que el INEA se creó en 1981, México adoptó la Carta Internacional de los Derechos Humanos de la Mujer establecida años antes por la Asamblea General de las Naciones Unidas¹. No obstante, debido a la reciente creación entonces del INEA, la idea de un esquema curricular con perspectiva de género no figuraba aún en el horizonte educativo sino hasta el año 2006 que entró en vigor la **Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres** la cual establece, entre otros puntos : “la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres mediante la adopción de políticas, programas y proyectos que permitan acciones para la transversalidad de la perspectiva de género”; y con ello se dio inicio a la reforma educativa puesta en marcha en todos los niveles y en todas las modalidades, incluyendo, por supuesto, a la Educación de Adultos.

Y es que, en México, nuestra Carta Magna establece “igualdad de derechos y obligaciones entre hombres y mujeres”, lo que significa que todos tenemos derecho a la educación, sin embargo, nuestra cultura ha establecido normas para el ejercicio de este derecho con base en el rol de género.

¹ Revista: A tu salud. “**Equidad y género**”. Págs. 32-36, Núm. 61, 2009.

Por lo que, hacer cambios curriculares con perspectiva de género abre la posibilidad práctica (y ya no sólo de discurso), de establecer una sociedad con equidad de género. Esto implica modificar incluso los materiales didácticos, el lenguaje y los libros de texto.

Prestando especial atención a esto último, “los textos son una de las dimensiones más visibles de la discriminación de género y que más atención ha recibido en el análisis de la cotidianidad escolar, desde esta perspectiva son las imágenes y los mensajes que presentan los libros de texto de uso corriente”² los que representan una situación de conflicto e incesante frustración para alumnos y alumnas que se enfrentan a lecturas que no tienen mayor significado para ellos/ellas.

Y es que, aunque la educación brinde igualdad de oportunidades a hombres y mujeres, dista mucho de ser realmente equitativa; además, cuando los roles de género que cada persona decide asumir se traspolan a los espacios educativos, da la pauta a que se sigan reproduciendo los mismos esquemas, cuando debiera ser la escuela un espacio de rupturas epistemológicas que permitan la transformación de la realidad.

Por ello, nuestro objetivo fue analizar la inserción de la teoría de género en el currículum del INEA, comparando los planes y programas de Educación de Adultos de 1981 y de 2006 para observar en qué medida su esquema curricular busco incluir de manera equitativa y sin estereotipos a todos los géneros.

Dar un “pretexto” para que se abran espacios de reflexión mediante lecturas de género partiendo de la realidad de alumnos y alumnas buscando la construcción de nuevos conceptos mediante una compilación de cuentos con perspectiva de género para que tanto asesores(as) como alumnos(as) del INEA puedan emitir un juicio crítico acerca de su realidad y al fin tomar una decisión consciente sobre qué postura asumir al respecto.

Y dado que “la educación es básicamente una práctica social” fue preciso tomar en cuenta la interacción de múltiples factores que actúan en los escenarios educativos de manera oficial y no oficial y por lo tanto, realizar una “reflexión educativa que debiera estar abierta no sólo a la posibilidad de comprensión de un fenómeno, sino también a la orientación del mismo”³.

Esto implicó el desarrollo de un proceso crítico mediante el cual se pudieran organizar las construcciones teóricas y empíricas encontradas y articular los diferentes momentos metodológicos determinados para encontrar la relación del objeto de estudio con la teoría que se construye y se reconstruye en el proceso de investigación misma.

² Morgade, Graciela. **Aprender a ser mujer, aprender a ser varón**. Argentina, Editorial Buenos Aires, 2005, pág.17.

³ Díaz Barriga, Ángel. **El currículum escolar. Surgimiento y perspectivas**. Argentina, Grupo Editor Rey-Aique, 1996.

Se lograron articular cinco momentos metodológicos: partiendo de las explicaciones teóricas y su vínculo con el objeto de estudio presentado; un acercamiento al desarrollo del fenómeno tal cual se presenta en lo cotidiano; un análisis de la estructura curricular que da sustento al objeto de estudio en la práctica social; una reconstrucción del objeto de estudio para así finalmente determinar una forma de acción o intervención pedagógica en el mismo.

Se encontró para el primer capítulo, la importancia del análisis del contexto social y político a partir del cual se desarrolla la Educación de Adultos en México, así como los esquemas sociales impuestos en el inconsciente colectivo mediante la cultura, determinantes en el desarrollo de los procesos educativos con perspectiva de género y la importancia de ver a la educación a través de una línea teórica establecida por la pedagogía crítica que la defina como una ruptura epistemológica para la apropiación del conocimiento en la búsqueda de formación de personas libres.

Por lo que, la revisión de los planes de estudio del INEA desarrollada en el capítulo dos nos permitió dar respuesta a la interrogante sobre la inserción de la perspectiva de género en el esquema curricular de la Educación de Adultos y analizar su impacto en quienes la ponen en práctica.

Lo que implicó a su vez, formar una base explicativa sobre la teoría y la perspectiva de género, encontradas en el capítulo tres, y su inserción en las políticas educativas globales del siglo XXI para ofrecer un panorama de los avances en torno a la equidad de género, especialmente en el camino recorrido por la apenas consolidada Educación de Adultos en nuestro país.

Esto determinó la necesidad de búsqueda, análisis e interpretación de signos y símbolos culturales presentes en la cotidianidad de alumnos y alumnas del INEA y su intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje para el cuarto capítulo, el cual mediante técnicas cualitativas de recolección de datos nos permitió dilucidar la apropiación del género masculino y femenino y las posibilidades educativas en la construcción de nuevos significados y significantes con perspectiva de género.

Finalizando con la lectura pedagógica de la relación que guarda la perspectiva de género, la educación de adultos y la literatura, tomando ésta última como el recurso idóneo para estructurar una propuesta pedagógica bajo la cual se presenten nuevas relaciones entre hombres y mujeres a partir del análisis de las ya existentes. Así, de una manera lúdica, alumnos, alumnas, asesores y asesoras podrán hacer una lectura de su realidad, aprenderán a identificar situaciones con discriminación de género y obtendrán elementos para la toma de decisiones con libertad.

CAPITULO 1.

1. CULTURA, EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA CRÍTICA.

La educación es un proceso que se presenta a lo largo de la vida de cada ser humano. Y como se desarrolla en todos sus ámbitos, ya sea de manera sistemática o de forma empírica, no actúa sola va de la mano de la cultura; a su vez, ambas se generan estableciendo una relación dialéctica dentro y fuera de las escuelas.

Durante décadas se ha atribuido a la escuela “el poder del cambio, del progreso”. Se presenta, incluso, como el medio idóneo para la transmisión de saberes que perpetúan y legitiman la cultura de una sociedad.

Entendiendo como cultura: “un sistema de símbolos y significados que son aprehendidos por un grupo y que guían su comportamiento, pensamientos, sentimientos, juicios y su percepción de la realidad”⁴.

Es a través de la cultura que se da la lectura de lo simbólico, de todo aquello que se encuentra implícito tanto en la educación como en la cotidianidad de los y las alumnas.

Sin embargo, no es estática, está en un devenir constante fuertemente influenciado por las políticas económicas mundiales, los avances de la tecnología y el acceso a la información, estableciendo una relación cíclica mediante la cual se replantea el orden social.

En este sentido la cultura define los ejes de la primera institución educativa a la que tenemos acceso, la familia. Es a través, de la familia donde se aprende, a menor escala, el orden social establecido.

De este modo, a la educación en complicidad con la cultura se le da la tarea de atender a las necesidades que surgen de la relación entre esta última y los cambios sociales de un momento histórico determinado.

En este caso, refiriéndonos muy específicamente a la situación de la educación en nuestro país hacia la década de los 70. La cual sufrió una serie de cambios establecidos en la llamada “Reforma Educativa”.

Durante el sexenio echeverrista el 52.4% del presupuesto de las instituciones educativas provenía del subsidio del Estado; un gran número de escuelas de educación básica, media superior y superior (en especial escuelas de

⁴ Phillip Kottak, Conrad. **Antropología cultural. Espejo de la humanidad.** Trad. José C. Lisón Arcal, Madrid, Editorial McGraw Hill, 1997, pág. 18.

especialización tecnológica, que para este sexenio prácticamente se duplicaron), fueron creadas para “compensar” el déficit que sufrían de los sexenios anteriores.

Así mismo, se promulgó la Ley Federal de Educación, en la cual “se definía a la educación como el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura para contribuir al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad”⁵.

Además se dio un mayor impulso a la educación extraescolar y a la educación de los trabajadores* permitiendo el surgimiento de programas de alfabetización para atender a personas adultas que vivían en extrema pobreza y con vivienda precaria.

La sociedad en general recibe la promesa de tener acceso a “beneficios” que instrumenten una mayor movilidad social, entre ellos el acceso equitativo a la educación.

Sin embargo, los programas de educación no formal y /o extraescolar llevados a cabo parecían meras improvisaciones con referentes en el sistema escolarizado; ya que, muy a pesar de “las buenas intenciones” del presidente Luis Echeverría, no se previeron todos aquellos recursos materiales y humanos que posibilitaran una oferta educativa que en verdad diera solución a las necesidades educativas de los grupos marginados.

La educación para adultos, aunque con enormes deficiencias, comenzó a representar una oportunidad para todas aquellas personas relegadas del sistema educativo formal y representaría para los sexenios subsiguientes un punto más a contemplar en el Plan Nacional de Desarrollo.

Por lo que, para 1981, durante el sexenio de José López Portillo, se creó el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), con miras a vincular al sector educativo con el sector empresarial, más que sólo disminuir los índices de analfabetismo en el país, ya que para este menester se había formalizado la puesta en marcha del Programa Nacional de Alfabetización (PRONALF).

Con el inicio de actividades del INEA, la demanda para el sector educativo no escolarizado iba en aumento, pero no así el presupuesto destinado a ello. Los espacios físicos eran insuficientes y en algunas regiones hasta inexistentes, el mobiliario era escaso, el material didáctico era insuficiente y la escasa formación

⁵ Delgado de Cantú, Gloria M. **Historia de México. Estado Moderno y Crisis en el México del siglo XX**. 3ª. Edición, México, Editorial Adison Weley Longman, 1996, pág.363.

*Cabe mencionar que para el sexenio echeverrista la sociedad mexicana atravesaba por una crisis económica venida del fin del “milagro mexicano” de los años 50’s [sic.]. Se estableció un régimen populista-autoritario, que creaba roses con el sector empresarial, y el corporativismo sindical parecía favorecer al sector obrero mientras el gobierno se valía de él para hacer cumplir las reformas impuestas. Lo anterior aunado a las protestas estudiantiles de 1968 que continuaron con una serie de movimientos y exigencias para los sectores menos favorecidos hicieron evidente para Luis Echeverría la atención urgente del sector educativo.

de quienes tenían relación directa con alumnos y alumnas dejaba mucho que desear del Instituto.

Creándose de este modo una cultura de aprendizaje para la pobreza que solo logró reproducirla y recrearla al no ofrecer algo diferente. Ante la promesa de un futuro mejor esta educación resultó ser ilusoria porque dejó mucho que desear a los adultos que en su mayoría desertaron.

Aunado a esto, los avances tecnológicos exigían cambios curriculares que permitieran una educación de “vanguardia” que ofreciera a las masas la oportunidad de acceso a una vida digna. Pero el acceso, incluso a las tecnologías mismas y a las formas de comunicación era restringido, lo que una vez más, sólo marcó la exclusión de quienes no tenían suficientes recursos para la “educación y la cultura”.

En este sentido, la educación de adultos tendía más a responder a las necesidades laborales, por lo que, la estructura curricular de los planes de estudio se enfocó en “la participación empresarial en las escuelas y el movimiento hacia la privatización de la enseñanza escolar sobre la base de la competencia y la demanda del mercado, que no hizo más que reflejar la reestructuración mundial de la producción industrial”⁶.

No obstante, es preciso mencionar que desde el sexenio anterior a la creación del INEA, ya se hablaba de una educación extraescolar autodidacta y de la creación de métodos de enseñanza-aprendizaje que promovieran la conciencia crítica en las/los alumnos, venida de los movimientos estudiantiles del 68 y principios de los 70.

Pero para ello era necesario presentar procesos de “educación integral”, porque educar no es solo enseñar a leer y escribir, sino enseñar a pensar, crear e incluso reconstruir la historia personal y social. Algo que no se lograría con un sistema educativo basado en la profesionalización técnica.

Esto implica romper con los paradigmas establecidos en la educación tradicional y dar paso a nuevas perspectivas pedagógicas que rescaten “la humanidad” del ser humano.

A este respecto, la pedagogía crítica aparece como una alternativa para la búsqueda de una educación desenajenada en donde el sujeto deje de ser un simple objeto de un sistema político-mercantil, pues “uno de sus principios fundamentales es la convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio

⁶ McLaren, Peter. **Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.** Argentina, Rei Aique Editorial, 1994, pag.26.

de habilidades técnicas o sociales que sean priorizadas por la lógica del mercado”⁷.

Dicha perspectiva permite comprender las formas en que opera la opresión que se ejerce sobre los y las que menos tienen. Para comprender como viven la educación, para descubrir cuáles son sus mecanismos de defensa ideológica, si es que los hay; así como descubrir de que manera las políticas económicas mundiales afectan (o aterrizan) a todos los sectores sociales.

También posibilita el análisis de la desigualdad traducida en pobreza, analfabetismo, desnutrición, explotación de mano de obra, enajenación producida por los medios de comunicación y falta de oportunidades para la formación profesional y personal.

Hablar de pedagogía crítica dentro de la educación de adultos es hablar de la conciencia crítica, que desarrolla la capacidad de autoanálisis y por consiguiente facilita la transformación de la realidad.

Lo que precisa es analizar lo que sucede en los escenarios educativos, específicamente con los educandos adultos, para interpretar las situaciones que, aunque no se contemplan, se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje e influyen en los y las alumnas; y contemplar a la educación “...como un proceso social que debe ser observado en la multiplicidad y la diversidad de las fuerzas e instituciones que concurren en el desenvolvimiento de las sociedades”⁸.

Dicha tarea implica el análisis de una compleja red de factores que se entrelazan en los distintos procesos que se desarrollan en la educación de adultos; ya que estos representan “a una serie de dimensiones que no refieren únicamente a los conocimientos sino al establecimiento de identidades, jerarquías y desigualdades”⁹.

Teniendo presente siempre la dimensión social que influye en el actuar dentro de los espacios educativos en la vida diaria y que incluso determinan tales dimensiones para refutar o reafirmar el individualismo de la sociedad globalizada.

⁷ McLaren, Peter. **Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de opresión en la cultura posmoderna.** España, Paidós Educador, 1995, pág. 49.

⁸ Acevedo, Fernando. **Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales.** México, Fondo de Cultura Económica, 1973, pag.93.

⁹ **Género, diferencia sexual, lenguaje y educación.** España, Ed. Paidós, 1999, pag.19.

1.1 Pedagogía Crítica.

La pedagogía, definida por Giroux como: “la producción de conocimientos, textos, deseos e identidades, y a las complejas relaciones existentes entre todo ello”¹⁰, busca desarrollar procesos educativos que rompan con los paradigmas establecidos y que potencialicen la formación del ser.

Desde los siglos XVIII y XIX, la pedagogía comenzó a tomar nuevas perspectivas educativas definidas por el humanismo. Que más adelante con la conformación de una sociedad regida por lo irracional que se presenta como racional y por la libertad coartada por la industria de la cultura y el conocimiento estandarizado producido para las masas; se daría paso al surgimiento de teorías que dieran lectura a los problemas sociales, psicológicos y culturales de la sociedad moderna.

En 1923, un grupo de pensadores presentan teorías definidas en una corriente denominada Teoría Crítica, cuya propuesta se concentraba en el estudio de las implicaciones de la sociedad de consumo. Con tintes marxistas y freudianos, constituyó el punto de partida para los nuevos paradigmas educativos del siglo XX.

Se planteó la necesidad de redimensionar a la pedagogía ubicándola como la vinculación de lo humanístico, lo histórico, lo social y lo político, encaminado a la formación integral del ser. Dando origen a la pedagogía crítica.

Definiéndola como: “una forma de política cultural dirigida hacia la intensificación y la transformación del *imaginario social”¹¹.

La escuela se convierte entonces en un espacio más sujeto a estudio crítico debido a su capacidad para producir las ideologías dominantes. Y la educación se plantea como el medio a través del cual la persona deje de ser un simple objeto del sistema.

De este modo la pedagogía crítica reclama los derechos de los que menos tienen, de los/las que más trabajan, de los que luchan pero que no tienen claro cuáles son sus necesidades, al confundirlas con los productos de consumo que ofrece el capitalismo enajenado.

Establece la deconstrucción, el análisis, la crítica y la reconstrucción del saber histórico para llegar a una confrontación social y cultural de las necesidades inmediatas de los/las adultos.

¹⁰Giroux, Henry. **Estudios culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical**. Madrid, Editorial Popular, 2005. Pág.40.

¹¹McLaren, Peter. **Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de opresión en la cultura posmoderna**. España, Paidós Educador, 1995, pág. 53.

*Entendiendo por imaginario social, lo que la autora Estela Serret llama “subjetividad colectiva”, es decir la manera en cómo se percibe un grupo y en esa medida, la forma en como desarrollan sus prácticas sociales y las relaciones en un proceso de identificaciones y exclusiones.

Ahora el sujeto tiene que empezar a tomar conciencia del papel que ocupa en el aspecto social, de lo que significa e implica la libertad, la reflexión, la lucha organizada y la formación ideológica.

De lo que involucra el poder, de cómo lo ejercen los que lo tienen, de lo que es realmente la democracia, de lo complicado que es el sujeto a través del análisis de los discursos.

Se busca la emancipación de hombres y mujeres a través del conocimiento de sí mismos para lograr la libertad.

Para alejarlos de la enajenación masiva, del consumo que los empobrece más y merma su calidad de vida hundiéndolos en la miseria, llenándoles de objetos de valor subjetivo e instantáneo. Que hace más grandes sus carencias como seres humanos.

En este sentido, para la pedagogía crítica la movilización de saberes y creación de los mismos se da en el ámbito de lo social por lo que precisa entender al educando como un ser social influenciado por la cultura, el lenguaje, etc.

Es ir más allá del sentido común, „Es una praxis que no es sólo y simplemente teoría y práctica, sino también narración y producción de sentido, considerada de esta manera, la praxis equivale a narrar nuestras vidas y a vivir históricamente en la política de nuestra existencia cotidiana¹², significa dar otra lectura a la realidad, replantearla y replantearse en un proceso histórico dialéctico.

Para algunos teóricos como Henry Giroux, Paulo Freire y Peter McLaren, es posible que los sujetos, a través de la educación, la crítica y la reflexión logren una nueva construcción de sí mismos para transformar su realidad y las relaciones con los otros y al mismo tiempo replantear la cultura establecida.

Pedagogía Crítica y Educación de Adultos.

Es una educación liberadora para las y los sujetos más desprotegidos de la población y redimensionar la educación de adultos impartida por el INEA en los tiempos del imperialismo colonial.

Logrando una educación que dignifique al ser mediante la búsqueda de la verdadera democratización de los espacios sociales como el salón de clases. Identificando e interpretando los vehículos del mercantilismo como la desinformación o la enajenación producida por los medios masivos de comunicación.

¹²McLaren, Peter. **Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo.** Argentina, Rei Aique Editor, 1994, pág. 47.

Definiendo a la educación como: “ un proceso cuyo propósito principal es crear en el individuo una constante actitud crítica frente a su realidad, que le permita al educando comprender el estado de opresión en el que se encuentra sumido; así, paulatinamente, las personas adquieren conciencia y comprenden que esa situación puede ser modificada de manera favorable a sus intereses”¹³.

Esto en primera instancia, implica un gran compromiso de quienes están a cargo de los programas destinados a “combatir el rezago educativo”, ya que son quienes otorgarán su muy subjetiva percepción de la realidad y de la educación en sí y será a partir de ésta y del conjunto de políticas educativas internacionales puestas en marcha que se definirá el concepto de alumno (a), maestro(a), escuela, educación y de la persona en sí.

Por ello es esencial definir al educador como la persona que despierte en los alumnos y alumnas la capacidad para cuestionar la realidad y problematizarla para conducirse hacia una conciencia del lugar que ocupa en el mundo y así tomar acciones para la transformación personal y social.

No obstante, la educación de adultos se ha caracterizado por presentar grandes carencias que hacen indigno a un sistema educativo. Porque el ser adulto, mujer, analfabeta o indígena ya es en sí un sinónimo de pobreza, de exclusión, de injusticia social. En una sociedad en la que la riqueza se concentra en unos cuantos y en la que las personas adultas son consideradas menos productivas que los más jóvenes; la marginación sólo se acentúa.

Así mismo, las nuevas tecnologías de la comunicación venden la idea a los sujetos de no estar solos al pertenecer a un mundo de relaciones “virtuales”, que en realidad separa a las y los sujetos y les restringe el aprendizaje que brinda el estar en contacto directo con el otro.

Es precisamente en las relaciones que se establecen con los otros en donde se crean las experiencias que viabilizan la subjetividad, es la experiencia la que deja como fruto la internalización de lo simbólico; y también mediante ella se expresa dicha percepción del entorno social.

Por ello es necesario que dentro de la educación de adultos se desarrolle una visión crítica de la realidad; por un lado, estableciendo nuevas relaciones entre alumnos(as) y asesores(as) así como entre alumnos y alumnas, pero por otro lado, también tomar conciencia de que cada uno es responsable de su propio aprendizaje y de la postura que toma no solo ante la educación sino ante la vida misma.

La pedagogía crítica nos ofrece la posibilidad de desarrollar procesos de concientización o “concienciación” como lo llama Freire, y que define como “un

¹³Borquez Bustos, Rodolfo. **Pedagogía crítica**. México, Editorial Trillas, 2006. Pág. 146.

despertar de la conciencia, como un análisis crítico y realista de la sociedad, de sus causas y consecuencias y de la acción eficaz y transformadora”¹⁴.

Posibilita una educación en la cual las y los sujetos dejen de responder al mercado imperialista que sólo busca empleados no pensantes, sólo trabajadores con la capacitación suficiente para ser siervos fieles del capitalismo que cierren el ciclo al ser consumidores de los productos que ellos mismos producen.

Es una educación diseñada para la identificación de los mecanismos de control y el análisis del discurso, para localizar (de inicio) el lenguaje que esclaviza y crea identidades a partir de la ideología de la cultura dominante. Ya que, como menciona la autora Marisa Belausteguigoitia: “se trata de una pedagogía que proporciona tanto a las/los estudiantes como a otras/os, el conocimiento, las habilidades y los hábitos para leer la historia de maneras que le permitan recuperar sus identidades en provecho de la construcción de las formas de vida que sean más democráticas y más justas”¹⁵.

No se trata de una pedagogía que llene a los adultos de métodos didácticos, con valor metódico e instrumental. Se trata de una pedagogía de la libertad y del desengaño. De la búsqueda del ser, de la educación que libera y construye conceptos de acuerdo al contexto social. Que brinde los elementos para una vida más racional, que busque restar el encanto de la superficialidad de la sociedad moderna para dejar de ser espectador y al mismo tiempo participe de la mentira de aspirar a un estilo de vida de primer mundo que niega la miseria, la desigualdad, la pobreza, la ignorancia, el hambre, la enfermedad.

Es mostrar lo banal a través del lenguaje y las imágenes de gente que se presenta como el “ideal” de la belleza y que nos envuelve ante los lujos que nos ofrece el ocio, el vicio, los reality shows para burlarse aún más de la marginalidad. Para que los sujetos se rían de sí mismos, perdiendo la dignidad al desvanecer la delgada línea que dividía lo público y lo privado.

Mediante la pedagogía crítica se busca la humanización de los sujetos, que han sido enajenados por la cultura mercantil, de los medios y de la tecnología a través de la sensibilidad y del conocimiento.

La educación de adultos debe aspirar a formar sujetos que sean capaces de descubrir “las apariencias de la sociedad capitalista”, dice Peter McLaren, “capaces de asumir una resistencia activa contra la ética excremental de la cultura posmoderna”¹⁶. De una sociedad en donde los y las sujetos viven en un gran simulacro y en la nulidad del ser pensante, en las apariencias, y el consumo de todo lo que da “valor social” o de pertenencia a grupos de pseudo ricos o pseudo

¹⁴Freire, Paulo. **La educación como práctica de la libertad**. 14ª edición, México, Siglo XXI Editores, 1974, pág. 14.

¹⁵ Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Minco (editoras). **Géneros prófugos. Feminismo y educación**. México, UNAM/PUEG, 1999. Pág. 176.

¹⁶McLaren, Peter. **Pedagogía crítica, resistencia cultural y la reproducción del deseo**. Argentina, Editorial Rei Aique, 1994. Pág. 33.

intelectuales para quienes lo importante es pertenecer sin importar como se llegue. Y que conduce a la acumulación de toneladas de basura que sólo dejan una gran sensación de vacío.

La vida se paraliza y se rige por un monitor, que llámese televisión o una computadora, y ya sea para entretener una o informar la otra, finalmente enajenan, promueven el ocio y el consumo desenfrenado y ponen una barrera para el ejercicio del diálogo y la construcción de las relaciones personales.

La pedagogía crítica nos da los elementos teóricos enfocados hacia problemáticas sociales como la inserción de los adultos en el ámbito laboral, su escasa participación en las construcciones del orden social, la pobreza, la ignorancia, la desigualdad y la discriminación (para este caso, muy específicamente entre los géneros).

La educación de adultos en México, (como se verá con más detalle más adelante), refuerza los roles de género impuestos por la cultura de los grupos dominantes. Porque si ciertas concepciones del género se mantienen como el machismo o las sociedades matrifocales el poder para quienes lo tienen aumenta con el consumo de quienes desean acceder a él.

Por ello, la educación de adultos, debería poner al descubierto el abuso hacia personas que ingresan a una nueva dimensión cuando son alfabetizadas porque: “En realidad, la capacidad de leer y escribir muy bien puede abrir a grupos enteros de personas a formas de dominación y de control a través de los cuales sus intereses resultan subvertidos”¹⁷.

Porque aún no son conscientes del poder de las palabras y su sentido. Por ello la importancia de desarrollar una mentalidad crítica, para que las y los adultos sepan leer, comprender e interpretar los textos, los discursos y la línea en base a la cual se formulan.

Para que de esta manera, incluso puedan identificar las formas de poder y control implícitas en el lenguaje de los planes y programas de cualquier institución educativa.

Por otra parte, también se ejercen mecanismos de control a través de los mass media sean televisión, radio, internet o medios impresos (revistas, periódico, libros). Porque las imágenes pueden decir más que las palabras; se difunde la idea de que para los que menos tienen es más fácil obtener un televisor que comprar libros (además de que el primero representa un elemento de mayor utilidad que los segundos), o solventar estudios en una institución educativa en el sistema escolarizado. Y la literatura que se consume es aquella de contenido vulgar y con poco aporte cultural y educativo que encubren toda una realidad social de desigualdad que solo adormece a los que menos tienen para que tampoco posean un capital cultural que los libere de la alienación neoliberal.

¹⁷. Ibíd. pág.53

Son muchas las estrategias en las que se basan los que ejercen el poder como la cultura de masas, las religiones, la escuela. De este modo, “los grupos privilegiados intentan preservar su poder, controlando la cultura considerada socialmente hegemónica a través de la cual pueden transmitir sus valores de distinción”¹⁸. Valores, que sobre todo se refuerzan en la escuela, valiéndose de la (poca) credibilidad que aún posee ésta.

El objetivo con la intervención de la pedagogía crítica en la educación de adultos es lograr que de manera práctica se inicie un cambio con el análisis y uso de un lenguaje plural y equitativo, que no nulifique ni cree falsas ideas. Y así, con el apoyo de la literatura conseguir que la/el adulto analice sus necesidades más inmediatas y las relaciones sociales que construye en todos los ámbitos sociales, tales como la relación entre los géneros, incluso dentro del mismo contexto educativo.

El asistir al salón de clases no garantiza que los alumnos aprendan a pensar, ni a reclamar sus derechos sociales; en el aula, usualmente no se debaten temas de desigualdad, de pobreza, injusticia social, ni mucho menos se mencionan las distintas formas de exclusión, no se habla de racismo, ni de explotación laboral, no se analizan los discursos de contenido político.

Sin embargo, esto no significa que todas estas problemáticas no se encuentren presentes en el ámbito educativo y más aún que no se encuentren presentes en la vida familiar o social de cada persona; aún cuando suele creerse lo contrario.

La escuela como formadora no sólo se dedica a impartir conocimientos es también una de las principales reproductoras de la cultura dominante por ello “no puede entenderse como una institución neutra, ajena a las cuestiones sociales, económicas y culturales de la sociedad ni a las contradicciones del Estado o a los conflictos entre los diferentes grupos sociales”¹⁹.

Porque la escuela es un espacio de reproducción del poder a través del discurso, los libros, de todo lo que se hace invisible en los planes y programas de estudio, sumándose a ello las conductas que no se ven pero que existen, es decir, a través del currículum oculto que en ocasiones llega a tener un mayor impacto que el currículum oficial.

En el currículum oculto están incluidas las estrategias de poder que a la vista son invisibles pero en la cotidianidad son un hecho real. Las formas invisibles de poder actúan desde los directivos, a los profesores y finalmente lo reproducen en los/las alumnas.

¹⁸Ayuste, Ana, et. al. **Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar.** España, Editorial Grao, 1998. Pág. 18.

¹⁹Ibíd. Pág. 43.

Nuestro interés radica en el análisis del plan de estudios y la observación de clases de INEA para descubrir de qué manera se da el fenómeno del currículum oculto y cuál es el impacto que tiene en la educación de adultos sobre todo cuando hablamos de la perspectiva de género que se tiene y se vive.

Así, con una perspectiva crítica, ver a la educación de adultos como un espacio educativo en el cual se hablen y se analicen las estructuras de poder que se gestan en lo social y que implantan los roles de género determinados a partir de la naturaleza física de cada individuo y que se internalizan para ser asumidas en sociedad.

Porque, aun cuando la escuela cuenta con una diversidad de ideologías no todas ni todas son partícipes de reproducir la cultura de la dominación; „la subjetividad, por otra parte, indica una presencia individual sin esencia. Subraya la dependencia de la identidad y de los individuos, consiste en un flujo descentrado de posturas subjetivas, sumamente dependientes del discurso: la estructura social, la repetición, la memoria y la inversión afectiva para mantener un sentido de coherencia en un mundo de cambio constante“²⁰.

Sólo depende de los profesores y alumnos salir de la enajenación cultural por medio de la lectura de la realidad, así como del análisis que fomente la reflexión. Impulsando la responsabilidad y el compromiso, practicando y asumiendo una actitud crítica y no conformista, leyendo y argumentando.

Porque la libertad se ejerce al tomar decisiones, al dejar de ser menos ignorantes cada día y formar una identidad propia.

Ser crítico es saber dudar, pensar, descubrir, soñar, analizar, construir, es despojarse de lo inútil, de lo que enajena, de lo que esclaviza, es ser partícipe de la realidad.

Es urgente que profesores, profesoras, alumnas y alumnos a través de la pedagogía crítica replanteen el papel que desempeña la escuela como formadora, más que como productora y reproductora de una ilusión de conocimientos que ciertamente no conducen hacia la libertad.

Por ello „...la escuela, más que imponer la cultura y la ideología dominante, es un espacio donde se crean las contradicciones, la contestación y la lucha de los estudiantes nos hace patente una vez más que existe un proceso de creación de mecanismos de resistencia y de supervivencia cultural, hecho que refuerza la tesis sobre la imposibilidad del modelo de la reproducción para explicar la compleja realidad de la educación“²¹.

²⁰ McLaren, Peter. **Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio.** Siglo XXI Editores, 1998. Pág. 26.

²¹ *Ibíd.*, pág. 46.

1.2 ¿Educación para quiénes?

Para todos/as es conocido el sistema escolarizado en todos los niveles educativos. Son notables los recursos como las instalaciones, mobiliario, equipos de cómputo así como profesores capacitados.

En el sexenio del presidente Luis Echeverría (1970–1976) se incrementó la demanda educativa en los niveles medio y superior, que se afrontó con una política de apoyo a la creación de nuevas instituciones como „el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el crecimiento de las universidades públicas y de institutos tecnológicos en los estados, el desarrollo de la educación superior privada y por último la creación del Instituto Nacional de Educación de Adultos”²². En este caso centramos nuestro interés en la creación del INEA, el cual, para entonces no contaba con instalaciones propias, ni profesores certificados y para éste período los libros no eran gratuitos para el nivel secundaria.

La Educación de Adultos inició como un programa piloto establecido a manera de estrategia para cubrir la demanda educativa durante dicho sexenio ya que para 1970 el *25.8% de la población era analfabeta, e incluso a nivel mundial se estableció la necesidad de instaurar la educación de adultos de manera formal.

Sin embargo, se dio prioridad a los sectores educativos de nivel medio y superior debido a la creciente demanda de jóvenes que buscaban continuar sus estudios eso llevó a „la participación empresarial en las escuelas y el movimiento hacia la privatización de la enseñanza escolar sobre la base de la competencia y la demanda del mercado, que no hacía más que reflejar la restructuración de la producción industrial”²³.

Lo que facilitó la educación para los hijos de quienes tenían mayor poder adquisitivo porque estaban mejor alimentados, podían comprar libros, tener acceso a la información, transporte, vivienda, salud, esparcimiento y comodidades.

Desde entonces hasta el presente sexenio, la educación es para quienes pueden, a pesar de que la ley exprese tácitamente que es un derecho de todo mexicano y mexicana, ésta se ha convertido (al igual que otros derechos) en un privilegio.

²²**Reformas educativas: mitos y realidades.** Revista Iberoamericana de Educación. Ediciones OEI, Núm. 27, 2001, pág. 3.

²³Ibid.pag.24

*Fuente: INEGI

Esto nos llevó a la pregunta ¿Educación para el desarrollo o para el dominio? La interrogante queda abierta ante tantas promesas de quienes gobiernan y ofrecen un futuro mejor a través de la inversión de empresas transnacionales y de una creciente educación tecnológica. Que deja de lado la educación de los adultos porque para ellos sólo es necesaria la mera capacitación o la alfabetización como requisitos mínimos para el desempeño laboral.

La educación no sólo reproduce la concepción que se tiene del género, de la familia, etc., sino además reproduce los mecanismos de la desigualdad como la pobreza impartiendo educación pobre para los marginados y educación de primer mundo para los sectores dominantes.

La desventaja educativa es abismal para quienes menos tienen, para quienes enfrentan día a día condiciones como la mala alimentación, la falta de vivienda digna, la falta de salud, la violencia, la ignorancia y la discriminación.

Desafortunadamente, la cultura de nuestro país sigue marginando a las mujeres, para quienes la desigualdad económica, cultural, política, social y educativa se acentúa.

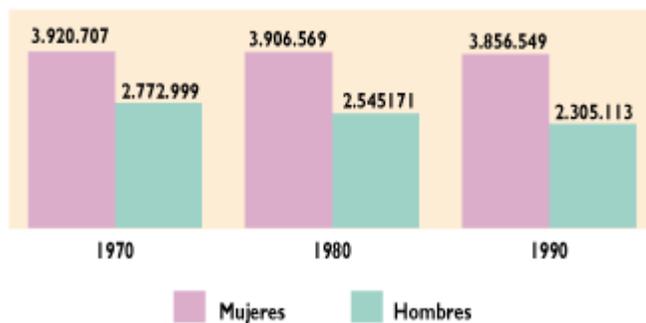
Por consiguiente, las mujeres enfrentan un mayor número de obstáculos para concluir su educación básica; suelen darle mayor valor al cuidado de la familia y asumir la maternidad y las labores domésticas como vías para la realización personal.

“Hay una problemática de la desigualdad que se manifiesta, sobre todo como desigualdad económica”²⁴, porque no sólo las mujeres viven oprimidas y relegadas a los espacios de lo privado, sino también son las más desprotegidas y deben lidiar con situaciones de extrema pobreza. En México como en el resto del mundo “...hay una problemática, de la diferencia, visible principalmente en las prácticas culturales”²⁵ en cómo se reparte la riqueza, el poder, en lo que puede ser o no aceptado social y culturalmente.

Y una de las señales más evidentes se encuentra en los niveles de analfabetismo por sexo que para 1970 era de 2,772,999 en hombres mientras que en mujeres era de 3,920,707, esto es de un 30% más en mujeres que en hombres; pero dicha situación no cambió mucho en las siguientes dos décadas, pues para 1990 los índices de analfabetismo disminuyeron en un 17%; sin embargo, las cifras entre hombres y mujeres analfabetas aumentó un 10% más, como se muestra en la siguiente gráfica.

²⁴García Canclini, Néstor. **Diferentes, desiguales y desconectados**. España, Editorial Gedisa, 2004. Pág. 47.

²⁵ *Ibíd.* Pág. 45.



Gráfica 1.²⁶

El derecho a la educación existe constitucionalmente así como en el manejo del discurso el problema para los y las que menos tienen es como hacerlo valer como lograr que se les reconozca el derecho a una educación que los reivindique cultural y socialmente, que sea una educación incluyente, íntegra que dé cuenta de que existen.

Al mismo tiempo debe lograrse que se atienda a las necesidades reales de trabajo, educación, cultura tanto para hombres como para mujeres. Y lograr finalmente una educación realmente equitativa, esto es, que los índices de analfabetismo y de acceso a las oportunidades educativas sean igual para hombres y para mujeres, ya que, como lo muestra la gráfica anterior, en tres décadas (1970, 1980 y 1990), los índices de mujeres analfabetas eran significativamente mayores.

No obstante, „...hay una problemática de la desigualdad que se manifiesta, sobre todo, como desigualdad socioeconómica”²⁷. Desigualdad que se traduce en formas de control como la miseria, el conformismo, la salud reproductiva, la educación, etc. Lo que sólo intensifica que el sistema marque aún más las tendencias a la segmentación, reproduciendo las persistentes formas de segregación que la han caracterizado a lo largo de la historia.

Porque la educación no puede hoy en día ser solo para los que tienen el poder, ni para los que pertenecen a la clase media.

Con la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos en agosto de 1981 se instauró la promesa de una educación que ofreciera las herramientas para acceder a una vida mejor, para que los adultos pudieran enfrentar y abatir la miseria, el desempleo, los bajos salarios, el analfabetismo, en las mujeres la desigualdad, la discriminación, la falta de oportunidades, la nula existencia de guarderías, así como enfermedades por desnutrición.

“A pesar de la promesa de que el acceso a la escuela sería una garantía para el acceso a mejores condiciones de vida, millones de latinoamericanos y

²⁶ Fuente: INEGI, 1990.

²⁷ Gentili, Pablo. **Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos.** Argentina, Homosapiens Ediciones, 2007. Pág. 47.

latinoamericanas vieron ampliar sus oportunidades educativas, mientras veían empeorar dramáticamente sus condiciones de existencia”²⁸.

Porque al inscribirse al INEA significaba trabajar menos tiempo para los adultos que tenían que asistir a las asesorías, era un gasto más en transporte al no tener al INEA cerca de su localidad. Significó un reto a nivel familiar para los que se oponían a que los/las adultos desearan estudiar por considerar que después de la edad escolarizada ya no tiene sentido.

“La expansión de la escolaridad se produjo en un contexto de intensificación de la injusticia social y tuvo de hecho, muy poco impacto para disminuir los efectos de la crisis social producida por un modelo de desarrollo excluyente y desigual”²⁹.

Los resultados no fueron favorables para los que creían en la nueva educación para los adultos, sobre todo por las dificultades que implicó para muchas personas estudiar y trabajar, por las carencias de material, libros de texto de INEA, y porque para los alumnos no era la educación que esperaban.

Para las mujeres el problema eran los estigmas de la edad así como lo difícil de romper con los estereotipos del sistema patriarcal, respecto a que las mujeres se deben dedicar al hogar y al cuidado de los hijos. Los que lograron concluir la primaria o secundaria no vieron realizados ninguno de sus sueños de progresar o mínimo tener una mejor educación.

Y los avances en cuanto a rezago educativo no fueron muy significativos; casi tres décadas después de iniciado el programa de Educación de Adultos del INEA, sólo el 55.5 % de la población del país contaba con su educación básica terminada.

En este sentido, la educación no es incluyente ni equitativa en cuanto a la distribución de presupuesto son notables las desigualdades que se viven dentro del ámbito de la educación de adultos, al carecer de un presupuesto digno para pagar a profesores certificados como licenciados en educación de adultos (licenciatura que se imparte en la UPN). En el INEA es usual ver que cualquier persona que haya concluido el nivel educativo que desea impartir puede ser asesor, incluso quienes*recién hayan egresado de dicho instituto, o personas que cursen el bachillerato, estudiantes que realizan servicio social de carreras técnicas o universitarias sin importar la disciplina que estos cursen sea ingeniería, literatura, trabajo social etc. Además no perciben un salario.

Debemos tomar en cuenta que “de cada 100 personas de 15 años o más, 4.8% no tiene ningún grado de escolaridad, 55.5% sólo tienen la educación básica terminada, 0.6% cuentan con una carrera técnica o comercial con primaria terminada, 22.4% finalizaron la educación media superior y sólo el 16.3% concluyeron la educación superior³⁰.(ver gráfica del anexo 1)

²⁸ Ibid., pág. 24

²⁹ Idem.

³⁰ Fuente: CONAPO, 2010.

El INEA cuenta con una estructura administrativa compleja para la cual se designa un presupuesto además de contar con instalaciones propias pese a todas las carencias e incomodidades que padezcan los/las alumnas para estudiar como organización educativa y social; sin embargo, éste se destina más hacia las labores administrativas y no realmente a los recursos humanos y materiales con los cuales se desarrollan los procesos de enseñanza- aprendizaje. Parece que no está realmente comprometida con la población que más lo necesita.

Con esto nos percatamos de que la educación para todos no deja de ser parte del discurso. La realidad es otra muy alejada de las verdaderas necesidades educativas y económicas de las personas adultas porque “las expectativas y necesidades son diferentes de acuerdo con los ámbitos especiales, históricos, económicos o políticos, que las manifiestan y delimitan; además, pueden variar a través del tiempo”³¹.

La educación sólo es para un sector; para el productivo, está dirigida a la población más joven, sobre todo para la educación del siglo XXI, como es notable en la visión empresarial del ex presidente Vicente Fox.

Y para los hijos de los que tienen el poder para los que pueden pagar escuelas particulares caras ya que “las escuelas exigen la reacción más pasiva de los grupos más oprimidos en la sociedad por el sistema político y permiten la participación y el aprendizaje más activos a quienes son menos susceptibles de desear un cambio”³².

La pregunta ¿educación para quiénes? La respuesta ideal sería según Paulo Freire para los oprimidos. Para los olvidados

Desde la postura de la pedagogía crítica es el sujeto quien debe apropiarse de la educación por medio de la lectura, la crítica, la autorreflexión. Buscando no caer en la imitación de lo que ofrecen los medios de comunicación para pertenecer a un mundo lejano consumista y enajenado, esclavo de los bienes de lo deseable para después ser desechado.

*Queremos hacer la aclaración de que no estamos en contra de quienes desean ayudar a otros a aprender, lo que queremos decir, es que consideramos importante que se establezca una formación mínima como requisito para impartir asesorías.

³¹Padilla y Sotelo, Lilia Susana. **Textos monográficos 3 sociedad. Aspectos sociales de la población en México, educación y cultura.** México, UNAM/Geografía Plaza Valdés Editores, 2003. Pág. 21.

³² Carnoy, Martín. **La educación como imperialismo cultural.** México, Editorial Siglo XXI, 2003. Pág. 32

1.3 Educación de Adultos

La educación de adultos nace bajo un contexto internacional cuyas exigencias sociales cambiaban a un ritmo acelerado y la oferta educativa era insuficiente para la población mundial que no sólo cambiaba sus necesidades educativas y sus expectativas personales, sino además crecía desmesuradamente. Por lo que, se establecieron nuevos objetivos de cobertura y calidad de la educación para combatir el rezago educativo.

Ante la creencia de que los adultos no aprenden de igual manera que los niños se subestimaba su capacidad para el aprendizaje, quedándose resignados con el mínimo de conocimientos adquiridos por la práctica de un oficio transmitido de generación en generación por tradición familiar.

“Tradicionalmente se había pensado que a partir de la mayoría de edad ya no era necesaria la formación ya que los niveles conseguidos eran definitivos para el resto de la vida y los no conseguidos difícilmente se alcanzaban”³³.

Y el acceso a la educación era restringido, sobre todo para ciertos grupos sociales para quienes por cuestiones culturales la educación escolarizada no implicaba una “buena” inversión; hablamos, específicamente, de grupos de mujeres para quienes asistir a una escuela significaba una “pérdida de tiempo”, ya que su lugar estaba en casa para el cuidado de la familia, del matrimonio y la crianza de los hijos.

Sin embargo, hacia la década de los 70, la crisis económica en México y los constantes movimientos estudiantiles, políticos y sociales (entre ellos grupos de feministas quienes reclamaban sus derechos) hicieron inaplazable la puesta en marcha de programas para disminuir los índices de analfabetismo en el país.

La UNESCO, por su parte, en consideración a la creciente cantidad de desempleo y pobreza mundial, principalmente en América Latina, decretaba como parte de las políticas educativas internacionales la Educación de Adultos.

Definiendo a ésta como: “toda actividad o programa deliberadamente puesto en práctica por un organismo con la finalidad de satisfacer el aprendizaje que pueda desarrollar, en cualquier momento de la vida, el individuo que ha sobrepasado la edad escolar normal y cuya ocupación principal no es de naturaleza educativa”³⁴.

Se impulsó a la educación de adultos con miras a cubrir la demanda educativa de personas adultas en situación de desventaja social con el fin último de crear mano de obra lo suficientemente capacitada para contribuir a la economía del país.

³³ Marzo, Ángel y Josep Ma. Figueras. **Educación de adultos. Situación actual y perspectivas.** Barcelona, Editorial ICE-HORSORI, 1990. Pág. 30.

³⁴ Petrus, Antonio. **Pedagogía social.** Barcelona, Editorial Ariel, 1997. Pág. 25.

Se buscaba principalmente la inserción en la vida social, en la política y en el trabajo para dar soluciones reales, pretendiendo una educación que los prepara para la toma de decisiones, para el conocimiento del cuerpo, la salud y las formas de relacionarse.

No obstante el incremento de las grandes ciudades, por los altos índices de natalidad y la migración de personas de comunidades rurales dificultaron los pocos esfuerzos realizados para incrementar la oferta educativa.

La miseria, el desempleo, la discriminación, la delincuencia y un sinnúmero de situaciones se acentuaban simultáneamente con las carencias educativas de la población en general.

A nivel internacional, se hablaba de la educación de adultos como una práctica educativa que viabilizara la “educación para el pueblo”. Presentando como uno de los máximos exponentes a Paulo Freire, cuyos ideales de “libertad” y “concienciación” en la educación de adultos lo llevaron finalmente a la represión por parte de los grupos dominantes. Y finalmente su pedagogía sería “interpretada” sólo como un método para la alfabetización de las masas.

Por lo que, para 1981, se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), precisamente, con el objetivo de alfabetizar y brindar la oportunidad de iniciar o concluir la educación básica a todas aquellas personas mayores de 15 años de edad.

La educación de adultos resultó ser sólo una adaptación escueta del sistema escolarizado, sin un soporte teórico definido y sólo articulado en base al concepto de educación autodidacta heredado de la “educación en cascada” que desde sexenios anteriores se había trabajado.

Para 1990, “en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Tailandia, se planteó la necesidad de garantizar el acceso universal con una visión amplia para satisfacer las demandas de aprendizaje de cada persona (niño, joven o adulto)”³⁵.

Se difundió con énfasis la idea de “la educación para la vida”, que impulsara la formación para la transformación social, política, económica, cultural, científica y tecnológica hacia el siglo XXI.

Pero la pregunta obligada era ¿cómo responder a un mundo globalizado cuando se pertenece a un país del tercer mundo? Y más aún si los medios de comunicación exhiben imágenes de primer mundo que hacen anhelar a los que viven en pobreza una vida llena de lujos porque no comprenden el significado de lo que implica la globalización.

³⁵Plan de Estudios 2009. SEP, México, 2009, pág. 13

Entendiendo por ésta “la economía en la que las actividades estratégicamente dominantes funcionan como unidad a nivel planetario en tiempo real o potencialmente real”³⁶. Y sobre todo, no sólo refiriéndonos a los aspectos económicos sino también a los culturales e intelectuales que se convierten en productos de consumo mundial, en mercancías.

A partir de entonces, en el contexto nacional, se maneja la idea de educación como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”³⁷, (al menos en el discurso).

Aunque dicha transformación debía ser al margen de la tecnología con base a la cual se desarrollan los procesos educativos del nuevo siglo. Y en los cuales la educación de adultos no podía quedar fuera.

Los/las adultos comienzan a enfrentarse ahora no sólo al hecho de estar en desventaja educativa al no tener su educación básica concluida sino ahora se enfrentaban ante las exigencias de una sociedad esclavizada por la tecnología.

Así, los programas de la educación de adultos del INEA como el Modelo Pedagógico de Educación Primaria (MPEPA) y el Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT), incluyeron como parte de su estructura curricular la instrucción en el uso de la computadora e internet. A pesar de que, en su mayoría, las plazas comunitarias, puntos de reunión y alumnos(as) no tuvieron acceso real a dichos medios de información.

Se descontextualiza nuevamente la educación ofrecida a la población adulta, no por el hecho de incluir el uso de medios masivos de información, sino porque gran parte de las comunidades marginadas no tienen acceso incluso a los servicios básicos.

En este sentido, las/los adultos se enfrentan a graves problemas no solo de rezago educativo si no de una gran desconexión que los conducirá a mayores conflictos de tipo social y cultural. Ante las relaciones “virtuales” que se establecen a través de las redes sociales, en donde lo privado se vuelve público; los adultos se sienten fuera de contexto muy a pesar de los esfuerzos del instituto.

La educación de adultos inició con buenas intenciones pero “...el insuficiente esfuerzo por una enseñanza que corresponda a las necesidades educativas básicas de la población, se debió a situaciones estructurales y coyunturales en las que efectos de procesos sociopolíticos y económicos primaron más que los estímulos educativos”³⁸.

La falta de presupuesto y de profesores especializados en la educación de adultos, al igual que la insuficiente infraestructura, como instalaciones y equipo de

³⁶ Borja, Jordi y Manuel Castells. **Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información.** Madrid, Editorial Taurus, 5ª. Edición, 1997. Pág.24.

³⁷Freire, Paulo. **La educación como práctica liberadora**, México, Ed. Siglo XXI, 1974 , pág. 7

³⁸ Ribero H., José. **Educación de adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización.** México, Cooperativa Editorial Magisterio, 1995. Pág.21.

cómputo enfatizaron la exclusión de los sectores marginados y como menciona José Ribero en *Educación de Adultos en América Latina*, originando su desvinculación con los circuitos de comunicación y sistemas de información en los ámbitos regional, nacional y global.

Esto abre más la brecha para la equidad de acceso a las oportunidades, sobre todo para las personas adultas que viven en zonas rurales, para los obreros(as) que trabajan largas jornadas laborales y más aún, para las mujeres que asumiendo su rol típico, dedican su tiempo a las labores domésticas y a la familia quedando relegadas de los sistemas de comunicación que rigen la sociedad moderna.

Es importante mencionar que para junio de 2011, la UNESCO reconoció el conocimiento y uso de internet como un derecho humano.

Por lo que, no discutimos aquí el que no haya igualdad de derechos, bien sabemos que los derechos que establecen las leyes y políticas se aplican a las personas en general; lo que discutimos es la falta de equidad en el acceso a las oportunidades, y más grave aún, el que dicha situación haga parecer que más que derechos son privilegios a los que sólo unos cuantos pueden aspirar.

Durante los dos primeros sexenios del siglo XXI en México el INEA ha realizado modificaciones y adaptaciones curriculares para la adecuación de la educación de adultos a los retos de la sociedad actual.

En el 2006 se integraron las políticas educativas que a nivel internacional hacían referencia a la igualdad entre hombres y mujeres. Se integraron entonces módulos como: Sexualidad juvenil, La educación de nuestros hijos e hijas, entre otros. Y recientemente se realizó la “inclusión” de personas discapacitadas, con la elaboración de material para personas con discapacidad visual.

Sin embargo, nos asalta la interrogante de saber con certeza si sólo se trata una vez más del discurso bonito que ofrece la “educación de calidad, equitativa, plural e inclusiva”, o si una vez más se trata de la puesta en marcha de programas que jamás se verán concretados ante la falta de presupuesto, pero sobre todo, ante la falta de interés de los grupos dominantes por una sociedad equitativa y justa.

1.4. Cultura y Educación de Adultos.

Las y los alumnos adultos al iniciar esta nueva etapa de aprendizaje en el INEA empiezan a romper estructuras porque „en esta nueva perspectiva la persona a través de la interacción con su entorno tanto físico como social construye su propia formación y se va dotando de los instrumentos culturales que necesita”³⁹.

El problema es que los y las alumnas adultas no distinguen las nuevas formas de dominación y control presentes, precisamente en ese sistema de símbolos y significados que constituyen la cultura.

Los adultos al incorporarse al sistema educativo por primera vez se enfrentan a nuevos aprendizajes que incorporan a su vida, por ello la educación se traduce en una ayuda continua para un proceso de readaptación permanente a una sociedad en constante y acelerado cambio.

Dado que la cultura está en constante movimiento dentro de las formas del actuar social, así como, en la educación; van dirigidas hacia donde las conduzca la economía global. Entendiendo ésta última como “un proceso que vincula económica y políticamente a través de los medios de comunicación de masas y de los transportes a los países modernos con la gente”⁴⁰.

Lo que influye en las formas de consumo, afecta a la educación y a las relaciones que se forman entre los sujetos.

A quienes no cuentan con los medios económicos y tecnológicos como la internet, la telefonía celular, quienes no saben que es el correo electrónico o las redes sociales; se encuentran desconectados del mundo, de las nuevas formas de construcción de las relaciones sociales, de las clases multimedia y a distancia y de la posibilidad de conocer el mundo sin necesidad de trasladarte al espacio físico.

La cultura así como la escuela son espacios que reproducen el poder, los valores y las costumbres.

Esta última, “configura un entorno cultural que será en todo momento un marco de referencia, un lugar de proyección y un marco de interacción continuado, que a su vez será decisivo en la formación que las personas adultas emprendan”⁴¹. Por lo que la cultura no puede concebirse como lo refinado y lo intelectual, hoy en día forma una parte importante de los mecanismos de acción del poder, de cómo lo

³⁹Marzo, Ángel y Josep Ma. Figueras. **Educación de adultos. Situación actual y perspectivas.** Barcelona, Editorial ICE-HORSORI, 1990.

⁴⁰ Phillip Kottak, Conrad. **Antropología cultural. Espejo de la humanidad.** Trad. José C. Lisón Arcal, Madrid, Editorial McGraw Hill, 1997, pág.29

⁴¹Marzo, Ángel y Josep Ma. Figueras. **Educación de adultos. Situación actual y perspectivas.** Barcelona, Editorial ICE-HORSORI, 1990. Pag.43.

palpable se pierde por el mercantilismo que envuelve sin distinción. Con el agravante de volver más pobres a los desposeído y más ricos a los pudientes.

La educación de adultos se creó con el supuesto de auxiliar a los más pobres para que tuvieran mejores oportunidades de vida y acceder a los instrumentos que posibilitaran una mayor movilidad social, así como la aceptación social a través de una educación incluyente.

En contraste, “la acción educativa con personas adultas es por lo tanto una acción cultural intencionada que puede revestir distintas orientaciones y desde el predominio cultural desde unos cánones externos y productivos sólo para una minoría hasta la dotación de unos instrumentos para la cultura propia, de forma dinámica y en interacción con la comunidad en la que se inscribe”⁴².

Se convierte en un instrumento de poder mediante la acción simbólica que ejerce en el ámbito social, familiar y educativo. Dado que se inserta en los espacios tanto públicos como privados, determina la percepción de la realidad y el comportamiento de una sociedad.

En México a partir de 1980 se ha fomentado la cultura de la educación de adultos como una misión de ayuda hacia los demás, mediante el apoyo solidario de los asesores, algunos recursos económicos fueron solventados por patronatos de fomento educativo.

De este modo se fomentó la cultura de la caridad, ya que no se asignaba un presupuesto real a la educación de los adultos. Formulando tendencias lastimeras lo único que lograban era reproducir la exclusión y el desinterés de los demás hacia la educación que merecen los/las adultas en México.

Cerrando nuevamente el ciclo de la pobreza, en donde “la caridad” viene en mayor grado de quienes menos tienen. El trabajo como un “voluntariado” se convirtió en la bandera de la educación de adultos y de los programas de alfabetización, pues la falta de presupuesto no posibilitaba la capacitación de asesores(as), ni les garantizaba el pago de salarios.

Acción que sólo generaba más pobreza para quienes tenían “la buena voluntad” de apoyar a otros a concluir su educación básica.

Porque en este sentido, no se reconoce la cultura de la pobreza dado que ésta no impone moda y no vende es mejor hacerlos invisibles, negarlos o verlos como parte de un pasado que se aferra a sobrevivir en tanto no se les “incluya”.

A este respecto, “la educación de adultos está en un terreno intermedio entre cultura popular que crea recursos prácticos para enfrentarse a los problemas cotidianos y a la cultura de la ciencia que busca un conocimiento, se contraponen a una cultura repetitiva y dirigista, tanto de los moldes tradicionales como de los

⁴² *Ibíd.*, pág. 47.

esquemas academicistas y a una cultura de élite que solo favorezca una <<innovación cultural>> ajena a los intereses vitales de los sujetos”⁴³.

Es por medio del discurso y de los símbolos que se valen quienes tienen el poder para tergiversar la cultura de acuerdo a sus intereses ya sea como arte o valiéndose de estudios indigenistas, siempre recurren a los indígenas cuando están en campaña política después los olvidan.

Lo mismo sucede con la educación de los/las adultos indígenas a quienes no los incluye la cultura; quienes ejercen el poder se valen de la manipulación de sus tradiciones, haciéndoles creer que se aferran a un pasado sin futuro.

Para no incluirlos en la era de la informática, tal vez para no crear en ellos nuevas ambiciones. Para tenerlos aislados del mundo capitalista, porque les conviene más que estos trabajen en el campo y que crean que lo mejor es no aprender nada que los pueda transformar o alejar de sus creencias y tradiciones.

Es así que la cultura pierde su nobleza, se vuelve un instrumento, una amenaza para los sujetos; “siempre está vinculada con el poder y se vuelve política en un sentido doble”⁴⁴.

Doble porque no solo es un instrumento de la política si no también un aliado para enajenar la educación, para corromperla hacia donde mejor convenga dirigirla según los intereses de quienes detentan el poder de la economía.

Sea por los medios de comunicación: por libros, revistas, la radio, la televisión o el internet. “...la cultura puede utilizarse para desplegar el poder a través de las fuerzas institucionales e ideológicas que utiliza para colocar en su lugar ciertas formas de subjetividad”⁴⁵.

Por su parte, la escuela, la religión, el nacionalismo etc. utilizan la ignorancia de las personas para obtener el control con las formas simbólicas asumidas con la cultura del dominio.

La cultura clasifica, segrega, el orden social de acuerdo a los intereses del imperialismo de tal manera que todo acontecer social parezca ser atendido.

Sin olvidar que en la era de la simulación o la cultura de la simulación, todo se convierte en un gran simulacro.

Es la era de la simulación de la educación que busca incluir a todos los que la necesiten, simula la misma educación para todos, se simulan los mismos derechos de oportunidades, la justicia social.

⁴³Ibíd. pág. 47.

⁴⁴. Giroux, Henry. **Estudios culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical**. Madrid, Editorial Popular, 2005. Pág.47

⁴⁵Ibíd., pág. 48.

La felicidad, la empatía la educación para todos en los programas de INEA se simula la igualdad así como la equidad de géneros en los centros de asesoría.

La cultura de las masas, del engaño que seduce con mentiras en bellos discursos a los que menos tienen de ayudarlos por medio de dispositivos atractivos como tarjetas de programas de ayuda socioeconómica, despensas, objetos sin ninguna valía como plumas, gorras.

Los discursos son cuidadosamente elaborados por quienes saben cómo llegar a los olvidados, a los que menos tienen, a quienes aún luchan por conservar la esperanza de algún día dejar de ser los oprimidos.

Los sectores dominantes se valen de ideologías, estandartes religiosos o de figuras heroicas "...como una fuerza pedagógica, la cultura realiza una demanda sobre ciertas historias, recuerdos, y relatos"⁴⁶.

Se difunde la cultura de los héroes anónimos para hacerles homenajes sin importar los acontecimientos políticos y sociales del momento.

Para Giroux, la cultura "importa precisamente debido a que tales elementos de la experiencia cotidiana como la juventud, el género, la raza, la clase y la sexualidad, se construyen en y a través de representaciones culturales"⁴⁷.

Sabemos que se aprende mas de las representaciones sociales y culturales que de la escuela las/los alumnos adultos ya cuentan con todo un imaginario mental de lo que implica ser hombre o mujer en la vida, esto hace conflicto n el salón de clases al confrontarse un sinfín de ideologías.

Que pueden ser objeto de reflexión así como de análisis para comprender la realidad educativa para poco a poco transformarla; la cultura también tiene valor dentro de los posibles cambios sociales que se puedan generar a través de la concientización de los sujetos en esa búsqueda de la libertad ideológica que no es más que la desalienación de toda esa ilusión que ofrece el mercantilismo como consumo de bienes que dan saciedad instantánea como la llamaría Peter McLaren, " la cultura depredadora".

La propuesta de los que formulan a la pedagogía critica es que se construya una cultura de la educación que sea incluyente, que haga de las personas adultas un nuevo sujeto que sea capaz de transformarse a sí mismo en la búsqueda de su auto-conocimiento, de su libertad así como de la ruptura de la alienación que le ha heredado el capitalismo.

La cultura también puede ser un instrumento para el rescate pedagógico de los/las sujetos adultos. En las zonas urbanas como en las rurales se vivencia la cultura de distintas formas, lo mismo sucede con las maneras de relacionarse de los/las

⁴⁶ Giroux, Henry. **Estudios culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical**. Madrid, Editorial Popular, 2005. Pág.48.

⁴⁷ *Ibíd.*, pág.47.

sujetos en lo laboral como educativo, (no es lo mismo consumir en el campo productos que en la ciudad), así mismo, no tienen el mismo valor desde la subjetividad de los sujetos; por lo que, en este sentido "..., la cultura abarca también el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social"⁴⁸.

La educación es desvalorizada si ésta es en zonas rurales, muchas personas adultas suelen migrar a la ciudad para trabajar y al mismo tiempo estudiar en una escuela de adultos que cuente con más servicios como el internet que solo tiene INEA en plazas comunitarias.

Dado que "La política de la sociedad de la información es comunicación simbólica expresada conflictualmente en el espacio mediático"⁴⁹.

Las personas adultas aún no tienen conocimientos de las trampas del discurso, de cómo se juega o manipula por medio de las imágenes mucho menos del lenguaje simbólico comercial de que está repleto internet llámense redes sociales etc.

Los/las alumnas adultas tienen derecho a estar conectados e informados pero la amenaza de que se enajenen más existe, de que se pierda tiempo en conocer gente, que se pierda el contacto humano en las relaciones, de que se conviertan en esclavos del consumo y de la mala información.

Sin embargo, no todo lo que se difunde en internet es negativo siempre y cuando se aprenda a seleccionar la información y se esté consciente de que es un mecanismo de la cultura de los excesos, por ello la preocupación de acercar a los estudiantes adultos a otro tipo de lectura de la realidad, de su realidad inmediata más no la de espectador.

Por medio de la pedagogía crítica se puede llegar a la construcción de la cultura educativa de los adultos como propuesta de análisis o reflexión de los usos de la tecnología y fomentar el resurgimiento de los libros, del deporte, de las relaciones de sujeto a sujeto sin importar la raza o los géneros.

Rescatar la importancia de aprender en grupos por lo enriquecedor que puede resultar para los adultos ser parte de la nueva cultura fomentando la auto-educación para la libertad de elección en cualquier aspecto de la vida.

⁴⁸García Canclini, Néstor. **Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de Interculturalidad.** España, Gedisa Editorial, 2004. Pág.34.

⁴⁹ Borja, Jordi y Manuel Castells. **Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información.** Madrid, Editorial Taurus, 1997. Pág. 29.

CAPITULO 2.

EDUCACION DE ADULTOS: ¿REALIDAD O FICCIÓN?

La UNESCO como organización mundial incentivó la educación de adultos en los países más pobres del mundo entre estos se incluían los países de Latinoamérica. Considerando que el analfabetismo era la causa de la pobreza.

Por tal motivo, “en los setentas; década en la que la comunidad mundial discute y propugna un nuevo orden económico Internacional, replanteando los términos de Intercambio Norte-Sur hacia un desarrollo más equitativo, la educación de adultos forma parte de una opción...”⁵⁰ que resulto ser toda una utopía.

Por lo que en América Latina se crearon diversos programas de alfabetización para disminuir el rezago educativo de algunos países como el Salvador, Perú, México, entre otros.

En México se consolidó como institución el INEA en 1981 “...como organismo descentralizado de la administración pública federal constituyéndose en la principal institución que capta la demanda de servicios educativos en su modalidad abierta”⁵¹. En un principio el INEA atendía casi exclusivamente a la población indígena y a personas que migraban de otros estados a la Ciudad de México.

Por lo que poco a poco se fueron formando campañas que dieron difusión al Instituto Nacional de Educación de Adultos. Para dicho instituto no fue tarea fácil convencer a las personas adultas de la importancia que tenía el aprender a leer y escribir. De igual manera sucedió con las campañas que promovían la educación primaria y secundaria.

Esto debido a que las personas adultas enfrentaban el estigma ante la creencia de que por la edad su capacidad de aprendizaje disminuía, situación que restaba importancia a su educación.

Con el transcurso del tiempo INEA se extendió por todo el país abriendo puntos de encuentro y formando círculos de estudio. “...su estructura organizativa está integrada por la administración centrada ubicada en la ciudad de México y 32 delegaciones que corresponden a cada uno de los estados de la República y el Distrito Federal en operar los programas educativos. A su vez cada delegación estatal está dividida por diferentes coordinaciones de zona”⁵².

Se formó INEA con el ideal de ayudar al más desprotegido por medio de la educación gratuita.

⁵⁰ Memoria del INEA 1982-1988, México, 1988. Pp. 54-56

⁵¹ *Ibid.* pág. 55

⁵² *Ídem* pág. 56.

El INEA cuenta con una compleja organización administrativa, por lo que "...prevalece la intencionalidad y el recurso legislativo o administrativo por encima del hecho educativo en su más amplia acepción, así como, sobre todo, por encima del desarrollo de la persona y su comunidad"⁵³.

Siendo el sector de adultos el más descuidado socialmente y el más golpeado por la economía. Ser adulto en México es sinónimo de obsoleto, en nuestro país a la edad de 40 años se considera que los hombres y las mujeres alcanzan la plenitud pero dejan de ser productivos.

En este sentido, las personas adultas sin educación básica se enfrentan a peores problemas a diferencia de quienes tienen mayor escolaridad, porque en su mayoría la escasa formación adquirida en algún oficio (regularmente por tradición familiar) no les proporciona los conocimientos y las habilidades necesarias para acceder a otros empleos.

Los adultos enfrentan grandes problemáticas como la pobreza extrema, el desempleo, la salud, la discriminación (por la edad y el género). Incluso, hombres y mujeres con educación precaria atraviesan por crisis existenciales al estar insertos en un sistema político-económico que los esclaviza y los hace invisibles al negarlos como problemática social.

Se ha descuidado el aspecto de la docencia porque "...no les da un lenguaje de crítica o de esperanza"⁵⁴ al no existir una formación de tipo académica para los asesores mucho menos una capacitación real para atender a los adultos. El INEA subsiste por el apoyo de patronatos de fomento educativo en los estados y por un bajo porcentaje que destina la SEP por lo que se argumenta que no hay presupuesto para sueldos por lo que no se contrata profesores capacitados.

Existe una gran contradicción en su estructura al haber toda una gama de burócratas con importantes sueldos, que cuentan con prestaciones e instalaciones equipadas, que contrastan con la pobreza de las gratificaciones que se dan a algunos asesores, así como los incómodos e inadecuados espacios que se gestionan para la atención de los adultos, espacios como patios de iglesias, bodegas, delegaciones.

La meta del INEA es combatir el analfabetismo pero la realidad es que "Las escuelas exigen las reacciones más pasivas de los grupos más oprimidos en la sociedad por el sistema económico y político permiten la participación y el aprendizaje más activos a quienes son menos susceptibles de desear un

⁵³ Rivero H., José. **Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización.** México, Cooperativa Editorial del Magisterio, 1995. Pág.119.

⁵⁴ Jabonero, Mariano, et. al. **La renovación de la educación de adultos. Temas de Iberoamérica.** El Salvador, El PAEBA/OEI, 2001. Pág. 18.

cambio”⁵⁵ la participación de los/las asesores es restringida, solo deben seguir lo que plantean los contenidos.

Contenidos que, (como veremos en el apartado 2.2) no están diseñados para formar personas que puedan ser conscientes de analizar y replantear su situación social, laboral.

La educación de adultos es un requisito para ingresar a la lista de las grandes empresas del capitalismo, sin olvidarnos del factor edad y género que van cerrando las ya escasas posibilidades de crecimiento laboral y de mejoras en la calidad de vida de los y las sujetos.

La difícil situación económica y el desempleo actual, no deja más opciones que el comercio informal, o en su caso, la delincuencia, como una manera de resistencia o de salvación de la pobreza y la marginación social.

No se menosprecia la necesidad de cambios sociales, económicos, ni mucho menos políticos de los y las alumnas adultos solo que es importante puntualizar que “las escuelas son encarnaciones históricas y estructurales de formas ideológicas reproducidas mediante alienaciones discursivas que privilegian a determinados grupos, y a través de relaciones de poder asimétricas que mantienen dichos privilegios”⁵⁶ lo que dificulta llevar a cabo una educación liberadora.

Sabemos que no conviene se lleve a cabo la educación liberadora tal como la concebía Paulo Freire por considerarse como una educación para el cambio en lo cotidiano, en lo social y dentro del plano político por eso “las escuelas sirven como lugares para colocar a los estudiantes en posiciones subjetivas que no contesten las asunciones, disposiciones y dimensiones de la cultura dominante”⁵⁷ esto permite que la escuela siga siendo solo un espacio más de reproducción.

Como se puede observar el INEA fue creado como un paliativo social para encubrir todo un sistema político-económico que sólo busca concentrar la riqueza y educación en unos cuantos. Lo que muestra la existencia de una educación diseñada para los más desprotegidos pero cuya finalidad es que continúen sumidos en la miseria y en la ignorancia.

Se delegó al INEA el trabajo educativo de la pobreza; a seguir enseñando a no pensar, a no cuestionar, a conformarnos, a soñar, pero sin fundamentos, a realizarnos solo a través de los otros; y a los asesores se les exige coartar la libre expresión de los y las alumnas y enseñarlos a responder a un sistema guiado por estímulo-respuesta.

⁵⁵ McLaren, Peter. **Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna.** España, Editorial Paidós Educador, 1995. Pág. 23.

⁵⁶ *Ibíd.* Pág. 25.

⁵⁷ *Ídem*, pág. 67.

Así, se establece un ideario a través de imágenes dirigidas por las grandes transnacionales y las oligarquías que ponderan en el país, que cumplen muy bien su función de enajenar, de reproducir la simulación de bienestar que manda mensajes simbólicos a través de los discursos televisivos (diálogos), escenas, personajes así como de las historias que intentan ser semejantes a las de la realidad pero que se encuentran totalmente fuera del alcance de las mayorías.

Porque no es la misma educación que reciben los hijos de los empresarios o de políticos que siempre va a ser con metas aspiracionales que los conduzcan a empleos de burócratas, líderes políticos, sindicales o a buscar niveles de gerencia. Porque usualmente “los grupos privilegiados intentan preservar su poder, controlando la cultura considerada socialmente hegemónica a través de la cual pueden transmitir sus valores de distinción”⁵⁸.

Por ello es comprensible porqué una gran cantidad de personas adultas no concluyeron su educación básica cuando debían pertenecer al sistema escolarizado. Si sabemos que al INEA acuden los más pobres, con el sueño de superarse, por el anhelo de ser diferentes o por las promesas que les vende el mismo Instituto a través de los medios de comunicación de pertenecer a otro estatus social. Al imaginario de la comodidad, de la fantasía que pone en oferta la modernidad.

Por un lado actúa el bombardeo del capitalismo de consumir al máximo y por otro la utopía de ser otros sujetos, esta es la dualidad que viven los alumnos en la educación de adultos lo que permite ver que “los estudiantes son tratados como objetos de consumo y simultáneamente que se les enseña el valor de convertirse en sujetos consumidores”⁵⁹.

Porque lo que menos importa al sistema capitalista es que los más desprotegidos social y económicamente sean capaces de decidir, de pensar, de reflexionar en torno a su educación y su emancipación.

La educación de adultos es real en cuanto a la constitución del INEA como institución; pero en cuanto a resultados se refiere parece ficticia, no refiriéndonos claro, a resultados cuantitativos que es lo que a nuestro sistema político-económico conviene.

No podemos seguir permitiendo que se abuse de las propuestas de educación popular que fueron creadas para liberar a los oprimidos por medio de la ayuda solidaria más no como reproductora de la pobreza y la desigualdad.

Desde la perspectiva de la pedagogía liberadora la educación de adultos tiene que ser toda una deconstrucción de las subjetividades de los/las alumnos mediante la

⁵⁸ Ayuste, Ana, et. al. **Planteamientos de la pedagogía crítica, comunicar y transformar**. 2ª. Edición, España, Editorial Grao, 1998. Pág. 18.

⁵⁹ McLaren, Peter. **Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna**. España, Editorial Paidós Educador, 1995. Pág. 272.

formación crítica para poder realizar la compleja pero no imposible transformación de la realidad. “La pedagogía Freireana argumenta que los sitios pedagógicos, sean estas universidades, escuelas públicas, museos, galerías de arte, fábricas u otros espacios, deben tener una visión que no se contente con adaptar a los individuos a un mundo de relaciones sociales opresivas, sino que se dedique a ser mal adaptada, a transformar las condiciones mismas que remueven la opresión y la explotación”⁶⁰.

Por la función reproductora y de pasividad que sigue manteniendo la educación de adultos en el INEA no es real al no estar diseñada para dar solución a las problemáticas de los más desprotegidos. Veamos como “Los actos infinitos de consumo que provoca la danza macabra del capitalismo organizan la subjetividad de maneras específicas en torno a la máxima general: compro, luego, existo”⁶¹. Por lo que sólo es ficción al proyectar ilusiones de imágenes futuristas de pertenecer a un mundo irreal al que no es fácil acceder; ya que el Instituto ofrece a los adultos la falacia de educarse para alcanzar otros niveles de vida. Cuando sólo los certifica para colocarlos en el mismo lugar de miseria, corrupción y hambre como analfabetas funcionales.

Las y los adultos no suelen cuestionar sobre el “aporte” cultural y social que ofrece el INEA; por eso se les brinda una educación pobre, que no dista de la mediocridad en sus contenidos para que estos nunca cuestionen la realidad, ni se cuestionen como sujetos activos de la cultura; y de esta manera no se asuman como personas libres de aprender y pensar.

Esto nos da la respuesta de la pregunta de si ¿la educación de adultos es realidad o ficción? Efectivamente es real, porque fue creada para educar y reproducir en y para la pobreza, para seguir perpetuando ese círculo de exclusión y de desigualdad tanto en hombres como en mujeres.

Pero su vez retoma un papel de educación ficticia porque como en las películas de ciencia ficción nos dan un toque de novedad, de tecnología, de ciencia de primer mundo así los espectadores que son los alumnos se sienten parte de un nuevo universo a pesar de estar muy lejos de lo que establece el currículo del INEA, de lo que se maneja dentro del discurso, de lo que se tiene como metas educativas que finalmente sólo representan la perfecta reproducción de los mismos esquemas.

“Podemos ver como el rezago en la educación de adultos no ha disminuido, los porcentajes de la población analfabeta en 1990 eran del 12.4%, en el 2000 de 9.2% y para el 2008 fue 7.8%, esto es, en casi dos décadas sólo disminuyó alrededor de un 4.6% una cifra no muy significativa si se toma en cuenta que el Plan Nacional de Desarrollo y Educación sexenal prospectaba abatir el rezago educativo hacia el 2015”⁶². No obstante, para el 2008 el 13.3% de la población adulta aún no contaba con la primaria y el 22.9% con la secundaria.

⁶⁰ Ídem. Pág. 276.

⁶¹ Ibíd., pág. 138.

⁶² Fuente: INEA, 2000.

Como se puede observar las estadísticas muestran la realidad educativa de los y las adultos que hoy en día no dejan de ser el sector más olvidado educativamente hablando.

Por ello existen personas adultas que al estar desesperanzadas caen en problemas de depresión al no tener un trabajo digno que les brinde seguridad social, porque nuestros adultos llegan a la tercera edad sin una pensión, sin vivienda en la mayoría de los casos, viven al día con una pésima alimentación y su única opción es continuar trabajando en el comercio informal.

Esta educación ya no puede seguir siendo ficticia se necesita una educación que prepare a los y las adultas para sobrevivir en un sistema social tan injustamente organizado. No puede seguir siendo el pase a las fábricas, ni mucho menos traducirse como sinónimo de pobreza.

2.1 INEA: drenaje educativo del sistema nacional.

Fue agresivo llegar a esta determinación, pero a través de la investigación documental y de campo se logró constatar que a INEA ingresan las personas que han sido rechazadas de otras escuelas del sistema escolarizado, ya sean de primaria o secundaria por reprobar, por mala conducta o por falta de recursos económicos. Entre estos se encuentran niños mayores de 10 años y menores de catorce años en el programa 10-14 que busca reincorporar a estos menores al sistema escolarizado solamente de nivel primaria.

También se inscriben adolescentes de secundaria que han sido expulsados de escuelas públicas por las siguientes causas: por reprobar materias, por presentar mala conducta, por pandillerismo, por ingerir alcohol dentro de las escuelas, por el uso de drogas y algunas jóvenes son expulsadas o rechazadas por estar embarazadas.

Otros alumnos ingresan por haber padecido en otras instituciones actos de discriminación por su preferencia sexual, por tener alguna discapacidad física, profesar distintas religiones o por pertenecer a alguna tribu urbana (emos, dark, punk, rastas etc.).

Así como, personas de escasos recursos, obreros, campesinos, migrantes, indígenas, alcohólicos, ex drogadictos, desempleados, ex convictos, sexo servidoras, madres solteras, personas de la tercera edad, personas que viven en orfanatorios.

Es un enorme reto el que se ha asignado al INEA al atender a estas personas que el sistema capitalista denomina despectivamente: marginados y en situación de rezago educativo.

Porque al INEA se le dio la responsabilidad de atender a los que menos tienen a los desprotegidos a los excluidos socialmente, a los jóvenes y adultos incómodos que intentan dejar de ser invisibles al salir de sus casas en busca de un espacio educativo que no los discrimine, ni oprima porque: “los jóvenes habitan una comunidad de memoria generada por los medios de información que, irónicamente, surge de la presencia vacía de la cultura de las mercancías, de las ruinas de nuestra amnesia social actual, de los signos, anuncios, encabezados y sonidos que estructuran la identidad en torno a la búsqueda de la superioridad en el mercado global”⁶³.

Si comparamos el servicio que brinda INEA con el de un drenaje es porque sabemos cuál es la función de este: el de dar salida a todos los desechos de los demás, lo inimaginable, lo inarrable, lo antiestético, lo que sabemos que existe pero no se menciona, lo silenciado.

Desafortunadamente para el sistema capitalista es lo que son las personas jóvenes y adultas que además de ser analfabetas son las más pobres.

En este momento histórico los más pobres reclaman justicia, reclaman el poder, pero por medio de la delincuencia así como de la violencia al dejar de creer en la educación como vehículo de transformación a “...una violencia que se ha convertido en la nueva fuerza laboral de los excluidos, una violencia que ayuda a los jóvenes a definirse en un mundo de indecisión...”⁶⁴ porque las personas han dejado de luchar por medio de la educación y optado por dedicarse al secuestro, al robo de vehículos, al narcotráfico ante la desigualdad económica y social.

Con esto no queremos decir que estamos de acuerdo con la delincuencia, mucho menos que la justifiquemos. Pero seamos conscientes que es el resultado de la injusta manera en que está distribuida la riqueza y el poder.

Las personas pertenecientes a los grupos considerados marginados, en situación de pobreza, los grupos indígenas, son discriminados o poco aceptados en los sistemas educativos. Aunque ingresen la realidad es que el mismo sistema escolar los oprime y se encarga de que deserten.

El sistema capitalista tiene participación política y económica en la educación y en la cultura de masas. Que la han convertido en su gran aliada.

“Más demanda por educación y menos recursos para financiar la oferta educativa, ha sido, y aún es, la realidad de los sistemas escolares en buena parte de América Latina y el Caribe”⁶⁵.

⁶³ McLaren, Peter. **Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio.** España, Editorial Siglo XXI, 1998. Pág. 200.

⁶⁴ Ídem pág. 200.

⁶⁵ Gentili, Pablo. **Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos.** Argentina, Ediciones Homo Sapiens, 2007. Pág.29.

La educación de adultos fue en sus inicios una labor casi altruista, pero fue en aumento hasta que se observó por la UNESCO como un problema real. Al que se le buscaron soluciones que no dejan de ser de menor importancia porque "...construir una educación igualitaria significa mucho más que garantizar el acceso a la escuela"⁶⁶.

Sabemos que todos tenemos derecho a la educación, pero no sabemos si ese derecho incluye una educación equitativa y de calidad.

La educación está dividida en la de los más poderosos económicamente y en la que se recibe el pase a la pobreza.

No resuelve nada a los y las adultas que buscan soluciones inmediatas a su vida estudiar en INEA pues ingresan con la ilusión de aprender conocimientos que lo actualicen así como para recibir una capacitación para el trabajo y egresan (o en su defecto desertan) al no ver metas reales cumplidas.

El desencanto llega cuando la realidad de pobreza no mejora, estas personas jóvenes y adultas se percatan de que permanecen en el mismo ambiente de miseria.

La educación de adultos no puede seguir actuando como un remedio ante esta enfermedad social que discrimina y segrega por la edad a los/las sujetos que le arrebatara el trabajo como parte de sus derechos dado que "...el nuevo modelo tecno-económico se caracteriza simultáneamente por su gran dinamismo productivo y por su carácter excluyente de amplios sectores sociales y territorios"⁶⁷.

Es el mismo sistema quien excluye y oprime a las personas adultas al no incorporarlas a las fuentes de empleo por no brindarles seguridad médica, prestaciones o en su caso pensiones por antigüedad hoy en día se da "el trabajo a tiempo parcial, la subcontratación, el empleo temporal y los procesos de informalización de la economía son mecanismos esenciales del nuevo modelo de producción flexible"⁶⁸.

Lo que como consecuencia afecta a miles de personas que no están preparadas en caso de quedar desempleadas. Para los que cuentan con seguro de desempleo esto sólo les resuelve el problema temporalmente. Ya que, el ser desempleado no sólo tiene impacto en la economía familiar y en el plano social, sino también daña la autoestima.

En este sentido el INEA se asemeja a un centro de entretenimiento o casa de cultura para personas retiradas de la vida laboral.

⁶⁶ Ibid., pág. 72.

⁶⁷ Borja, Jordi y Manuel Castells. **Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información.** 5ª. Edición, Madrid, Editorial Taurus, 2000. Pág. 59.

⁶⁸ Ibid., pág. 81.

La educación de adultos no puede seguir siendo una mentira disfrazada de buenas intenciones que sólo confunde a los alumnos que esperan más de la educación.

Si la escuela está dejando de ser un espacio meramente educativo, para dar paso a la capacitación para el trabajo, el INEA también queda fuera de eso. No basta con clases de computación, aclarando que no todos los alumnos tienen acceso al uso de la computadora y de internet.

La educación de adultos debe de ser asumida como una posibilidad de cambio, de una lucha por la superación de la ignorancia, de la enajenación.

2.2 Análisis de los planes de estudio 1981 – 2006 de INEA.

Con base en nuestra experiencia e investigación documental, hemos realizado el siguiente análisis comparativo de las políticas y modelos de educación de adultos de INEA en el Estado de México de 1981 y 2006.

La intención de dicho análisis obedece a la necesidad de revisar cómo se conceptualiza y valora la educación de los y las adultos, así como sus recursos teóricos y metodológicos. Para conocer las diferentes estructuras y el funcionamiento del sistema educativo del INEA en dos contextos distintos.

De esta manera se podrá observar los elementos que permitan ubicar las políticas, tendencias teóricas y problemáticas curriculares que coadyuven a reorientar las políticas y modelos para una mejor práctica educativa.

Para las finalidades de nuestra investigación, tomamos como parámetro de comparación el diseño curricular del MPEPA (Modelo Pedagógico de Educación Primaria) y el MEVYT (Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo) ambos aplicados en toda la República Mexicana, nosotras sólo analizaremos su aplicación en un municipio del Estado de México.

Por razones de espacio se prescinde de algunas características específicas de cada diseño curricular.

La estructura de este análisis comparativo comprende principalmente tres partes: la primera presenta brevemente los antecedentes de ambos diseños curriculares; la segunda los principales puntos de similitud y de discrepancias de dichos diseños curriculares; la tercera presenta una síntesis interpretativa de los mismos.

Esta comparación forma parte del análisis acerca de la política y modelos de educación de adultos en México de 1981 y 2006 en la delegación del INEA perteneciente al Estado de México.

El propósito de este análisis responde a la necesidad de dar respuesta a la interrogante del porque fue necesario un cambio en el plan de estudios de INEA de 1981 y cuáles son las innovaciones pedagógicas, metodológicas y teóricas empleadas.

Así como para conocer las distintas estructuras y funcionamientos que permitan ubicar las políticas, tendencias, problemáticas e innovaciones curriculares que sirvieron para orientar las políticas educativas y las mejoras en los modelos así como en las prácticas en la educación de adultos.

Antecedentes.

En México, la década de 70 se caracterizó por un débil desarrollo económico, en algunos estados más marcado que en otros, al igual que las altas tasas de analfabetismo. Sin embargo, hasta 1981 opera el programa del INEA, el cual ofrece entre sus principales servicios, la alfabetización, y los niveles de primaria y secundaria abierta.

Hubo una primera propuesta realizada en 1984, que se concretó mediante un modelo curricular integrado, pero su aplicación experimental también se consideró inconsistente.

“En 1986 se diseñó el modelo General de Innovación (MGI), llevándose a cabo desde ese momento hasta finalizar en 1989 con siete delegaciones estatales del INEA en México”⁶⁹.

Es a partir de 1990 que este modelo comenzó a aplicarse a nivel nacional bajo el nombre de Modelo Pedagógico de Educación Primaria (MPEPA)

El modelo MPEPA:

Características.

- Un plan de estudios con programas de carácter único y obligatorio para todo el país cuyos objetivos pasaban por alto la diversidad regional y cultural de los diferentes estados de la República.
- La desatención de los grupos étnicos del país y de sectores sociales e intereses particulares como la población masculina, y de jóvenes.
- Incongruencias entre las bases teóricas y objetivos generales; así como entre la selección y organización de los contenidos, la metodología y la evaluación.

⁶⁹INEA, 1988.

- Un exceso en el manejo de contenidos así como de exámenes, aprendizaje memorístico y desarticulación de los niveles educativos (alfabetización, primaria y secundaria) y áreas de aprendizaje.

Este programa tuvo problemas y limitaciones que atrasaron avances en la consecución de los objetivos y metas institucionales del INEA que como resultado trajo un proceso de revisión de su plan de estudios que tardó años para el diseño de un nuevo modelo pedagógico para la educación de adultos.

Antecedentes del plan de estudios de 1996

En el país se estaban viviendo momentos de metamorfosis política y social debido a la ruptura interna del PRI como institución, así como el surgimiento de otros partidos políticos que empezaron a tener credibilidad política. Se gestaron cambios dramáticos en la economía y la cultura. El destape de los que eran considerados minoría decide exigir ser reconocidos entre ellos grupos gays, grupos indígenas y grupos de feministas.

Las formas de educar ya no eran suficientes, empezaron a dejar de ser competitivas, la matrícula de las escuelas iba en aumento. Esto llevó a la creación de otros espacios educativos.

Lo que INEA ofrecía era obsoleto y cansado para sus alumnos, los contenidos ya no correspondían a las necesidades del país debido al cambio político venido de una dictadura de 55 años establecida por el Partido Revolucionario Institucional.

El mundo cambiaba a pasos agigantados con las nuevas tecnologías para el aprendizaje y con el uso de la computadora e Internet. Y se hablaba de la importancia de la inserción del género en las políticas educativas, debido a su importancia en la educación de género ante la desigualdad que se vive entre hombres y mujeres.

El modelo empleado a partir del 2006 es el MEVYT:

- Un plan de estudios que promete ser flexible, que tiene como finalidad ofrecer caminos para responder a los múltiples y diversos requerimientos de las personas de este país que desean seguir aprendiendo o en algunos casos concluir su educación básica.
- Tiene como propósito principal ofrecer diferentes opciones educativas orientadas a enriquecer y desarrollar los conocimientos, experiencias y habilidades, es decir las competencias de las personas jóvenes y adultas.

Aunque, realmente no cuenta con opciones que interesen o parezcan atractivas a los jóvenes.

- Orientado a fortalecer valores y actitudes que les permitan mejorar la vida personal, familiar, laboral y comunitaria. No se hace bajo ninguna corriente teórica crítica que fomente la reflexión.
- Centra la atención en el proceso de aprendizaje. Tiene como punto de partida las experiencias, intereses y expectativas de las personas que aprenden. Pero no va más allá de lo que contienen los módulos limitándose en tiempos e información.
- Favorece que las personas valoren su conocimiento previo e incorporen conscientemente lo que aprenden a situaciones relacionadas con su contexto. Pero es desalentador porque los y las adultas esperan aprender cosas nuevas que los inserten en otros niveles laborales y sociales.
- Determina los contenidos con base en las necesidades e intereses reales de las personas jóvenes y adultas. (la pregunta es ¿se conocen las necesidades reales de adulto(as) así como de los y las jóvenes?). No corresponden a las necesidades educativas ni económicas que exhibe la modernidad como el lujo y la comodidad, mucho menos el capital cultural deseado.
- Buscando que lo que estos aprenden se vincule y tenga una aplicación en su vida cotidiana los conocimientos y saberes de las personas son reconocidos y pueden ser acreditados. Sin embargo, está descontextualizado si las personas vienen del campo o solo tienen experiencia en oficios.
- Se organiza a través de módulos, en donde los contenidos y actividades se trabajan con temas que se relacionan con la vida de las personas y busca favorecer el desarrollo de competencias.
- Su organización posibilita acceder a sus contenidos y transitar por diferentes opciones: ejes, contenidos, temas de interés y/o áreas de conocimiento. No obstante, entran en contradicción al no existir una transversalidad en los contenidos de los módulos y una correspondencia con las evaluaciones.

Discrepancias.

- 1) La educación de adultos en los estados se vio afectada por las políticas de reducción del gasto social. Durante el gobierno de Miguel de la Madrid, las instituciones educativas públicas como el INEA se limitaron a la aplicación de los programas educativos en el marco de la descentralización administrativa.
- 2) Fundamentación: en los dos diseños curriculares se planteó la necesidad de reestructurar y/o reorientar las políticas y programas de educación de adultos para superar su ineficacia e inconsistencia y afrontar los procesos de cambio económico y social mediante una mayor y mejor oferta educativa dirigida a los sectores sociales más desfavorecidos.
 - 2.1) En cada diseño curricular se justificó, en menor o mayor grado, el imperativo de elevar los niveles de escolaridad de la población más desprotegida y contribuir al mejoramiento de sus condiciones de vida. Retomados con distintos matices en las finalidades, así como en los principios y objetivos generales formulados en los dos currículos. Las decisiones que fundamentaron el nuevo diseño curricular del MEVYT fueron apoyadas con la realización de diversos estudios y diagnósticos nacionales que distan mucho de la realidad.

3. Estructura.

En el MPEPA los y las alumnas tenían que iniciar la alfabetización si no sabían leer ni escribir, para después pasar a la primaria. Si contaban con estos conocimientos inmediatamente ingresaban a la primaria similar al MEVYT el nivel inicial equivale al de alfabetización que es el primer nivel de la primaria.

Los y las alumnas tenían que contestar muchos libros gruesos y exagerados en sus contenidos. Para así ir realizando los exámenes de las partes que conformaban la primaria. No se toman en cuenta los libros en ninguno de los niveles.

En el MEVYT los adulto(as) cuentan con una evaluación diagnóstica que forma parte del último requisito de inscripción que de ser acreditada los puede colocar en alguno de los niveles de primaria o secundaria y en algunos casos, al aprobarla completamente los adultos pueden certificar el nivel primaria e inmediatamente ser inscritos a la segunda evaluación diagnóstica de la secundaria. De igual manera si acreditan todo el examen pueden certificar y de no ser así se les coloca el módulo de las materias que no aprueben para que avancen módulo por módulo por medio de exámenes hasta lograr la certificación. Se toma en cuenta el trabajo realizado en los libros mejor conocidos como módulos dándoseles un punto como evidencia de su desempeño para la evaluación final.

En otros casos se hace la equivalencia de boletas para colocar a los adultos en algún nivel ya sea de primaria o secundaria.

En el MPEPA solo había dos formas de equivalencia con las boletas de tercer grado y quinto en caso de tener calificación mínima de 6.

3.1 Contenidos.

El currículo de 1981 estaba organizado en tres partes:

- 1) Alfabetización
- 2) Primaria (subdividida en dos partes).
- 3) Secundaria.

Muy similar a la organización de MEVYT.

- 1) nivel inicial
- 2) nivel intermedio
- 3) nivel avanzado.

Discrepancias.

En la comprensión del proceso de enseñanza -aprendizaje no se puede dejar de lado la dimensión social de la educación. El ser humano es social por naturaleza y la educación tiene como uno de sus fines la socialización.

Por ello la participación y el lenguaje son de suma importancia durante el proceso educativo, es urgente se garantice el desarrollo que logre conducir a resultados de calidad.

Esto es concebir la calidad educativa como algo que se ofrece de acuerdo con la aprehensión de la realidad a quienes está dirigida en base a un currículum que sea relevante y eficaz, que no sólo suponga contenidos y materiales que sean significativos para las y los adultos.

El desarrollo de un currículum relevante implicaría tener conocimiento de las necesidades e intereses de los y las adultas.

Más allá de la denominación con que se identifica cada uno de los diseños curriculares mencionados prevalecen diferencias cuyas consecuencias prácticas son decisivas a la hora de examinar pedagógicamente los resultados educativos.

1. Forma Operativa.

Antes de la creación del INEA aún no se encontraba sistemáticamente constituida la educación de adultos, ya que se encontraban algunos programas educativos en

fase experimental. La forma de operar del INEA fue al descentralizarse, se ocupaba sólo de la administración central, de la normatividad de los contenidos, del área instrumental para fines de acreditación y certificación.

En la elaboración del MPEPA participaron en su diseño especialistas y autoridades centrales así como técnicos docentes. Sin embargo, no existe un documento formal que lo fundamente o avale.

2. Cambio de plan de estudios.

El MPEPA se vuelve obsoleto y tedioso para los y las alumnas en cuanto a volumen de contenidos. Además ya no corresponde a las necesidades educativas del momento histórico y social. En su mayoría los contenidos iban dirigidos a sectores rurales que no tenían nada que ver en las zonas urbanas donde se aplicaban.

3. Construcción del Mevyt.

Esto dio paso a la construcción del Mevyt que incluye el eje de Transformación Educativa, del Plan Nacional de Desarrollo que tenía como objetivo reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales en las oportunidades educativas (Plan Nacional de Desarrollo 2001- 2006)

4. Enfoque

En cuanto al enfoque curricular el modelo de 1981 manifestó que no existe una explicitación a este respecto ni tampoco referencias teóricas o autores que fundamenten los planteamientos curriculares propuestos.

En el Mevyt se manifestó ser apertura y flexibilidad con una apertura hacia una tendencia específica identificada como creativa (un tanto ambiciosa al ser demasiado abarcativa en sus contenidos).

5. Desarrollo conceptual.

En el modelo curricular de 1981 no existe un amplio desarrollo de sus componentes, cayendo en reiteraciones y confusión en el uso de tecnicismos pedagógicos en el marco referencial, en las finalidades, en las metas, en los principios y filosofía.

Por un lado se plantean una serie de características que se interrelacionan con modelos didácticos que estereotipan las funciones de las mujeres dentro de las dinámicas de aprendizaje en cuanto a su rol social en base a la interacción de las

mujeres en el hogar y muy pasiva en lo laboral; y más participativa la masculina. Que se analizará más adelante.

6. Estructura.

En el MPEPA existe por un lado una separación curricular de cada nivel educativo, los aspectos relacionados con la capacitación para el trabajo solo están contemplados en la educación rural.

6.1 Objetivos

En el Mevyt, los objetivos de aprendizaje para cada uno de los ciclos y sectores se enuncian en términos expresivos por lo tanto los ejercicios, aplicación así como la comprobación de la evaluación formativa en el avance de los adultos no impone respuestas absolutas, se sugiere la comparación de respuestas que ofrecen los módulos.

7. Contenidos.

En cuanto a los contenidos del currículo, en el MPEPA se declara que los alumnos pueden proponer contenidos que sean de su interés, para permitirles flexibilidad, pero esto fue nulo quedando sólo en el discurso.

El Mevyt relacionado en particular con los aprendizajes instrumentales, intenta corresponder a la posición universalista de plantear las necesidades de adquirir lo máximo del conocimiento, simultáneamente, se encuentra formulada una postura que integra los contenidos relacionados con el entorno rural y local (urbano y urbano marginal) en donde se desenvuelven los usuarios de los programas educativos.

7.1 Organización de los dos currículos.

Los contenidos instrumentales están organizados por áreas y unidades temáticas afines y de una manera integrativa. Sin embargo, en el Mevyt, los temas suelen invitar a los adultos a la investigación.

8. Metodología.

La metodología sugerida por el currículo del MPEPA 1981 era de tipo participativo e implicaba dinámicas grupales.

En el Mevyt, a la asesoría grupal se le da menor importancia por la diversidad de material didáctico (módulos) siendo lo contrario en el trabajo individual y toma en cuenta el autodidactismo como principio y objetivo prioritario para que los y las

alumnas asuman en forma continua e intenten de manera autónoma elaborar los conocimientos, actitudes y valores.

Se propone como metodología la organización de las asesorías basadas en fases de descubrimiento del aprendizaje, se espera que las y los adultos encuentren interés en los contenidos de aprendizaje de los módulos.

9. Modalidad en el MPEPA.

La enseñanza era semipresencial. Los libros de texto del nivel primaria eran cuatro de español, cuatro de matemáticas, uno de vida familiar, uno de vida comunitaria, uno de vida laboral y uno de vida nacional.

En el Mevyt es más presencial. Los adultos tienen que acudir debido al seguimiento que se le da a los módulos o si estudian en módulos virtuales el alumno se ve presionado a ir por la hoja de evidencias que tiene que firmar cuando las o los alumnos concluyen los módulos.

10. En el Mevyt.

El modelo curricular cuenta con tres módulos de nivel inicial, en el nivel intermedio con nueve módulos básicos y dos diversificados, en el nivel avanzado ocho módulos básicos y cuatro diversificados.

10.1 Diseño del MPEPA y el Mevyt

Los libros de texto y/o núcleos temáticos de investigación se elaboran por comisiones regionales, en las subdelegaciones y con la colaboración de los técnicos docentes al igual que en el Mevyt.

10. Evaluación.

En el MPEPA la adquisición de contenidos fue mediante la evaluación formativa y continua, muy similar al esquema de enseñanza regular, preocupándose principalmente por el logro de las metas de acreditación y certificación antes que de la valoración de los conocimientos de los y las alumnas.

En el currículo del Mevyt la estrategia de evaluación de los módulos se auxilió de mecanismos que permiten recabar datos cualitativos, tales como, el registro de participaciones, asistencias y actitudes; para no quedarse en los esquemas de evaluación que representa la aplicación de exámenes estandarizados.

Síntesis Interpretativa Curricular del MPEPA y MEVYT

A pesar de haber sido diseñados en diferentes contextos se puede apreciar algunos elementos comunes en el marco de referencia que los fundamentan y justifican (la reestructuración de nuevas políticas educativas, mejoramiento de la calidad de vida, equidad social etc.). Sin embargo, el elemento en el que básicamente coinciden es en los ciclos o niveles de las dos estructuras curriculares, ya que ambos fueron construidos buscando la equivalencia el sistema escolarizado; cada uno en su contexto estableciendo contenidos de aprendizaje exagerados en ambos currículos.

El régimen, de autonomía no existe en los demás estados a pesar de tener módulos regionales; se dio la subsecuente descentralización a partir de los ochentas y sentó las bases para el surgimiento de una visión renovada de la educación de los y las adultos.

Cabe mencionar la importancia y el papel que adquiere el marco referencial para el desarrollo conceptual del currículo y la profundidad de las elaboraciones del método, que resultan determinantes porque nos dan a conocer la perspectiva y las propuestas educativas.

En ese sentido las incongruencias que se dan en el desarrollo terminológico del diseño del Mevyt presentan una gran confusión conceptual en las partes mencionadas.

Así, dichas características explican la preocupación de los educadores por renovar la educación tradicional de adultos, que era reducida a la reproducción de la enseñanza regular. Por lo que, a lo largo del diseño y el discurso curricular se aprecia la necesidad de renovación y participación de alumnos y de asesores.

En contraste, el modelo del MPEPA fue muy esquemático e incongruente en algunas de sus partes, dejando huecos conceptuales y complicando la ubicación de las posturas teóricas manejadas al no tener textos ilustrativos ni referentes bibliográficos.

Hacemos énfasis en la exageración y el detallado manejo de lo terminológico que resta creatividad al educador; con lo que se corre el riesgo de convertir en poco comprensibles los conceptos con planteamientos esquemáticos que favorecen poco el análisis, la reflexión y el desempeño de los asesores de adultos.

Un aspecto relevante de la estructura curricular del Mevyt consiste en la articulación de los distintos ciclos, así como de los sectores formativos que lo integran.

Los propósitos de aprendizaje de dichos sectores formativos pretendían la formación integral a través de estrategias de conocimiento disciplinar, la problematización de la cotidianidad de los adultos, actitudes y valores; en el sector

de la formación laboral mediante talleres que permitan a los adultos la posibilidad de acceder a un programa más diversificado que motive su aprendizaje y su continuidad en el INEA.

Sin embargo, el currículo de la educación de adultos certifica con mayor frecuencia a la población masculina. Es decir, hay mayor participación de usuarios de sexo masculino en los puntos de encuesta, círculos de estudio, plazas comunitarias, en planes específicos y de desarrollo comunitario; y muy poco en lo ocupacional y en algunos donde intervienen otras instituciones sin que se presione esa participación en la inscripción de alguno de los ciclos.

En el MPEPA no están integrados de manera sólida los tres niveles educativos, ni la capacitación para el trabajo. Este sólo se incluyó en la educación de zonas rurales.

Por consiguiente, el MPEPA da mayor importancia a los procesos de certificación académica que se incluyó en la lógica de la acumulación de metas educativas. En sí, en los círculos de estudio únicamente tenía lugar el aprendizaje formal de los contenidos ya establecidos por los textos.

Podríamos deducir que en el fondo de esta disertación política influyó directamente el marco de recesión y/o ajuste del gasto público, viéndose en la necesidad de dar prioridad a la educación primaria. Por ello, en parte la gratuidad de los libros de texto concentrándose en el nivel primaria el rezago educativo, atrasando de esta manera la reconstrucción curricular del nivel secundaria que no nunca fue modificada.

Así mismo, el Mevyt aplicado en el Estado de México fue un proyecto ambicioso al esperar que los y las adultas siguieran contenidos que son considerados de su interés pero que no necesariamente corresponde a la realidad inmediata de los adultos. Se marcó el interés en hacer flexible este modelo, a pesar de que se encontraron serias dificultades para ello.

En primer lugar, tanto los contenidos como el conjunto de orientaciones educativas en cuanto a objetivos, actividades y evaluación son programadas desde las oficinas centrales del INEA.

En segundo lugar, de los contenidos depende la universalidad de los mismos restando importancia a los textos monográficos estatales cuyos contenidos regionales son de carácter complementario para las zonas rurales. Su inclusión resultó intrascendente porque como ya se ha visto carecen de lineamientos curriculares que realmente les otorguen los fundamentos teóricos metodológicos que los respalden y acerquen a la cotidianidad de los adultos. Y si tomamos en cuenta que los programas de capacitación no brindan una sólida formación de los técnicos docentes, mucho menos de los asesores para mejorar este aspecto.

En tercer lugar los libros de texto resultan ser autoinstruccionales y son el medio más importante del aprendizaje de los y las adultas. Sin restar importancia a la

valiosa colaboración de los/las asesores en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los adultos; ya que, “el libro de texto acompaña a la enseñanza como un elemento indispensable -y a veces único- que realiza la „traducción“ de las prescripciones curriculares y las presenta en un nivel de concreción apropiado para acercarlas al aula”⁷⁰.

En los sistemas de educación abierta y a distancia la orientación del maestro es sustituida por los libros mejor conocidos como módulos que son autoinstruccionales y van guiando a los/las alumnas para lograr los aprendizajes esperados.

La uniformidad en la construcción curricular y en los contenidos excluye otros recursos didácticos y unidades de conocimiento que pueden resultar de verdadero interés para los/las adultos

Por último, cabe mencionar los cambios que se generan en los contenidos por parte de las figuras operativas. Los/las alumnas quedan excluidos totalmente porque en las evaluaciones estandarizadas únicamente toman en cuenta los contenidos presentados en los módulos, limitando la flexibilidad que tanto se presume ofrece el MEVYT en su modelo curricular, careciendo de alguna posibilidad de incentivar la creatividad en los alumnos. No obstante, le reste el carácter innovador a dicho modelo educativo.

En relación a la metodología, se presenta la investigación participativa y autodidacta (promovida por Paulo Freire en las cruzadas por la alfabetización en Brasil) en el MEVYT, debe contemplarse que en la práctica educativa las problemáticas que implican son complicadas y necesitan distintos apoyos así como una formación integral de los asesores solidarios que son quienes atienden directamente a los/las adultos.

Es necesario revalorar la importancia que desempeñan las/los asesores y mencionar que no participan de ninguna manera en la elaboración de los bloques temáticos para la conformación de los módulos ni de otros materiales, s pesar de ser quienes mejor conocen los intereses de los/las adultos.

Pero este problema nos remite ala temática del currículo vivido en donde es necesario analizar qué es lo que obstaculiza, y cuál sería la solución según los asesores y/o alumnos.

No obstante, es indiscutible que dicha metodología fomenta procesos de aprendizaje de mayor impacto para los/las alumnos e incentiva su motivación como permanencia en el círculo de estudios o punto de encuentro. Así mismo, dicha estrategia conduce a la posibilidad de llegar a la construcción de nuevos procesos de investigación que enriquezcan no sólo el desarrollo de propuestas metodológicas, sino también la formación de los asesores.

⁷⁰ Angulo, Félix y Nieves Blanco (coordinadores). **Teoría y desarrollo del currículum**. España, Ediciones Aljibe, 1994. Pág. 265.

En el MPEPA así como en el MEVYT, la asesoría en grupo y el autodidactismo son el reflejo de las bases metodológicas para el aprendizaje de las/los adultos, por lo que la asesoría en grupo es el dispositivo que permite lograr algunas resoluciones de los problemas de aprendizaje de los alumnos en relación con los libros.

En este sentido, le corresponde al asesor(a): 1) mejorar las condiciones que logren que los adultos aprendan a trabajar en grupo; 2) establecer las condiciones para el desarrollo del autodidactismo. Sabemos que las bases de los modelos de enseñanza dependen de estrategias centradas en el aprendizaje del adulto (a) de manera individual antes que como sujeto que pertenece a un grupo.

Se piensa que el aprendizaje es un proceso individual, con ritmos distintos, con diversas modalidades; sin quitar importancia a las actividades grupales así como los aspectos sociales. El interés de los alumnos y la repartición del tiempo desempeñan un papel muy importante para establecer los ritmos del aprendizaje.

No pretendemos explicar detalladamente los factores que potencializan la capacidad autodidacta de los adultos/as. Por lo que, sólo vamos a mencionar tres aspectos que reducen, a nuestro parecer, las estrategias pedagógicas cimentadas en el autodidactismo de los/las alumnas adultos que se inscriben al Instituto Nacional de Educación de Adultos en los programas de educación básica.

- 1) La disposición en los procesos de tipo autodidacta tiene que ser con adultos con algún tipo de socialización sin importar si tienen o no escolaridad, esto motiva al alumno(a) a participar y les exige una lectura previa de los temas para las asesorías.

A este respecto, la mayoría de los alumnos(as) jóvenes que pertenecen a zonas urbanas y que han estado relacionados con el sistema escolarizado pero que por algún motivo abandonaron, les es más fácil concluir su educación básica en un ambiente autodidacta.

- 2) El nivel de interés que se logra en los alumnos/as adultos con los contenidos formales para su aprendizaje.
- 3) La traducción que hacen los asesores solidarios de lo que significa ser autodidacta y sus estrategias para que los adultos lo pongan en práctica ante la incipiente capacitación que tienen los técnicos docentes y que a su vez imparten a los asesores.

Por lo tanto, el papel principal se le otorga al autodidactismo y a los módulos como las únicas estrategias didácticas que requieren de un alto grado de compromiso de los alumnos/as de manera individual. Sin olvidarnos de las dificultades que implica el trabajar en círculos de estudio con los adultos.

La formación de círculos de estudio sin duda fomenta el aprendizaje en grupo pero el éxito de este dependerá mucho en el cómo se maneje el autodidactismo.

La asesoría en grupos está sujeta a la formación de círculos de estudio que a veces requiere de un número considerable de alumnos que estén en los mismos niveles y/o con módulos o temas afines.

En el INEA no es fácil asumir el papel de profesor tradicional porque el modelo educativo no se presta, y el asesor no conoce al 100% los contenidos de los módulos sólo a los que tiene acceso en la mínima capacitación que recibe al ingresar al INEA, la cual consiste en una breve explicación de sus funciones y/o una guía sobre el MEVYT y los módulos.

En cuanto a la metodología, basada en el desarrollo competencias a través de las fases de descubrimiento del aprendizaje así como de sus aplicaciones, estas estrategias resultan ser equivalentes a las del sistema escolarizado aunque un poco confusas y contradictorias. Presentando una dosificación de los contenidos considerados de gran interés para las/los adultos en general, sin necesariamente tomar en cuenta el contexto sociocultural donde se desenvuelven.

La evaluación del aprendizaje y del currículo del MPEPA se construyó con la creación de estrategias meramente cuantitativas, lo contrario al MEVYT que intenta responde a los aprendizajes, sin dar tanto valor a las pruebas estandarizadas.

CONCLUSIONES.

El currículo de la educación de adultos debe incluir la selección de propuestas socioculturales estructuradas en donde se ponga en tela de juicio un sin número de factores de tipo académico y político (sin caer en fanatismos ideológicos) que lo fundamenten de acuerdo a las necesidades y expectativas del contexto histórico del momento que se viva.

Cada construcción curricular corresponde a un modelo educativo así como a las demandas del desarrollo social con el que está vinculado estrechamente porque “el currículo resultante de un proceso de liberación es una creación conjunta y responsable de todos los participantes e implicados en la acción práctico-educativa”⁷¹

⁷¹ Angulo, Félix y Nieves Blanco (coordinadores). **Teoría y desarrollo del currículo**. España, Ediciones Aljibe, 1994 pág. 131.

Al hacer la comparación de los modelos curriculares del MPEPA y del MEVYT nos encontramos con grandes similitudes, sin embargo, existen algo en común que sirve de referencia a las divergencias; los dos planteamientos curriculares coinciden en un modelo enfocado en la escuela, cuya meta pretende acrecentar los índices de alfabetización y escolaridad, otorgando al Instituto Nacional de Educación de Adultos un deber incluyente de los/las adultos a una sociedad que los tenía olvidados, que merecen ser reconocidos y respetados porque no son culpables de no haber estudiado en sus tiempo cronológicos.

Estos modelos educativos tuvieron como sustento las técnicas, estrategias y contenidos del sistema escolarizado. En especial la similitud con los grados y ciclos de la educación básica, las áreas de conocimiento, los instrumentos al igual que la certificación.

Al mismo tiempo, intentan incluir una postura crítica ante la educación, la cual debe ser permanente y continua (se fomenta el aprender a aprehender, aprender a hacer, educación y democracia, motivación de autonomía y autodidactismo). Formulados en dos horizontes en el MPEPA consistió en incentivar la desescolarización, dando a conocer el sistema de educación abierta; en tanto que en el MEVYT pasó lo contrario al darse una sobre escolarización por la promoción del uso de la computadora, el Internet. Y el estudio de los módulos virtuales directamente en el portal del INEA, los cuales deben registrados mediante la firma de las evidencias en los puntos de encuentro, mismas que se entregan como requisito para poder presentar los exámenes.

A partir de la comparación de estos modelos (MPEPA y MEVYT) se presenta una serie de discrepancias que nos enseñan los aciertos así como los obstáculos con los que se enfrentaron en la construcción de cada diseño curricular para corresponder a determinadas metas educativas.

En el MEVYT estas discrepancias las resumimos de la siguiente manera.

- Por la forma en que se tomaron las decisiones y la manera en que operan su diseño curricular nunca fue consensado con los asesores como se presume y que tampoco existe autonomía académica.
- La educación de adultos y el enfoque curricular define a la educación como una práctica instrumental y como un trabajo social inacabado, y el enfoque curricular es contemplado como un proyecto de investigación en conjunto con la tendencia de extender la cultura.
- Los contenidos son contextualizados pero cuando no había material para las zonas urbanas se entregaban los libros que habían en existencia aunque correspondieran a zonas del campo y los que realmente son diversificados son los textos del MEVYT.

- Algunas estrategias pedagógicas implementadas fueron: la metodología apoyada en la investigación participativa y en la aplicación de teorías del aprendizaje significativo.

De acuerdo a las categorías que analizamos anteriormente referidas a las transformaciones que fue experimentando el modelo curricular MPEPA se basaron en la observación de las fallas del programa de educación primaria anterior que era el (PRIARD) Programa de enseñanza Primaria Intensiva para adultos que estuvo un largo periodo en experimentación antes de que se diera la reestructuración global en la educación de adultos, distinguiéndose por:

- Una nueva concepción de la educación de adultos con base al aumento del rezago educativo, que no dejó de ser similar al del sistema escolarizado, dando prioridad a la enseñanza primaria por medio del MPEPA. Que a fin de cuentas redujo el enfoque curricular a lo que tradicionalmente se maneja en los planes y programas del sistema regular.
- Los contenidos se conservaron estables pero se descontextualizaron por los grandes cambios tecnológicos y sociales; algunos libros de texto empezaron a perder relevancia, como los textos regionales que avalaban el trabajo en el campo, empezaron a ser marginados obstaculizando el aprendizaje de los alumnos que no estaban interesados en dichos temas.
- Las estrategias pedagógicas que se usaron enfatizaron la asesoría en grupos a pesar de las limitaciones para difundir que los alumnos escogieran como alternativa de aprendizaje el autodidactismo.

Al reflexionar acerca de las similitudes y las divergencias se puede afirmar que el modelo curricular del MEVYT tiene una construcción más elaborada al igual que su estructura. A su vez si tomamos en consideración el desarrollo de sus componentes así como las características análogas de los adultos/as. Podemos concluir que la perspectiva pedagógica resulta ser compleja con las necesidades de aprendizaje de los que se benefician con los servicios educativos que ofrece el INEA.

En resumen el enfoque curricular del MEVYT mostró una tendencia que intenta ser flexible y abierta pero que sigue imitando roles del sistema escolarizado, no se logra romper con los esquemas de la educación tradicional y se aspira a que los alumnos adultos sean más autodidactas para descentralizar el trabajo de los asesores.

Se espera que los /las adultos en un futuro logren ser autodidactas y estudien con módulos virtuales y de este mismo modo presenten los exámenes en línea. Sin embargo, esto restringe la intervención de los asesores y marcaría la desigualdad en el acceso a las oportunidades educativas para los sectores con menos recursos.

Sin olvidarnos del enfoque curricular del MPEPA que presenta todas las características de un currículo sin opciones, es decir cerrado, presenta desarticulaciones teórico-metodológicas con los otros niveles; concentrado en el aprendizaje individual al igual que en el MEVYT con una organización operativa exagerada y confusa.

Es necesario observar que:

- Se puede potencializar el impacto del currículo del MEVYT con el trabajo colectivo entre técnicos docentes, asesores, personal capacitado y pedagogos/as para la mejor toma de decisiones en cuanto a las innovaciones curriculares así como a lo que empieza a ser obsoleto ante los cambios sociopolíticos.
- Se debe conformar el currículo de los diferentes niveles de la educación básica para los/las adultos (alfabetización, primaria y secundaria) como un enlace de articulación así como para que logren tener continuidad en los módulos diversificados que son similares a las materias optativas.
- La manera en que se conducen los contenidos disciplinarios así como la inserción de problemáticas no académicas, para que se logre la integración de los problemas reales que competen a los/las adultos y se genere un mejor entendimiento del entorno sociocultural de los adultos.
- El análisis metodológico de los ejes temáticos y de unidades de conocimiento que se vinculen con la solución de problemas por medio de la investigación participativa para favorecer la importancia de los contenidos e incentivar procesos para estar a la vanguardia educativa.
- El rescate pedagógico de adulto/as y asesores/as como sujetos educables que juntos son el motor que dio vida al INEA como institución.
- La reivindicación de los/ las asesores que apoyan al INEA de manera gratuita y solidaria que a través de su impulso y dedicación dan vida a los programas educativos de INEA en donde los ubiquen sea en zonas rurales, urbanas o marginadas.
- Insistimos en el reconocimiento de aquellos que buscan seguir superándose a nivel licenciatura y son asesores solidarios con muchos años de trabajar como asesores, que no cuentan con un salario y que son quienes realmente hacen que se multipliquen los espacios educativos del INEA en rancherías y lugares alejados de las ciudades etc.
- La formación de espacios propios y dignos para que los adultos puedan reunirse.

- El reconocimiento social posibilita una percepción diferente del educando adulto y a su vez, que con mayor frecuencia inicien, continúen y concluyan su educación básica.
- La conformación de planes de formación reales para los asesores/as de INEA por personal capacitado y no sólo por medio de los técnicos docentes.
- Que las capacitaciones para asesores sean permanentes, y congruentes con la metodología adoptada en el currículo, con reconocimiento oficial ya sea de la SEP o de otras instituciones como un estímulo académico.

Para concluir, se necesita partir del currículo vivencial de cada sociedad para la integración de más elementos como aportación a la educación de adultos en México; ya que “desde una perspectiva comprometida con la renovación pedagógica, un proyecto curricular debería defender y justificar una propuesta cultural emancipadora, tanto de las personas como de las sociedades y los pueblos”⁷².

⁷² *Ibíd.* Pág. 165

CAPITULO 3.

TEORÍA DE GÉNERO: EL ENGAÑO EDUCATIVO DE COMBATIR LA DESIGUALDAD.

El tema de género e igualdad de oportunidades ha sido tratado por siglos. A partir de los paradigmas establecidos por las primeras sociedades y su establecimiento con base al sistema patriarcal como un sistema de poder que de manera transversal trascendió a todos los sectores: social, político, económico, cultural, educativo, etc., en el orden del pensamiento binario.

Así inicio un largo proceso de construcción del género que tomó como punto de partida la exclusión de las mujeres del orden público y la expansión de las ideologías liberales y democráticas del siglo XVIII. En el cual las mujeres fueron excluidas de numerosos ámbitos sociales y relegadas a los espacios privados, legitimando así las relaciones sociales entre hombres y mujeres regidas por las ideologías de la burguesía.

Con la Declaración de los Derechos del Hombre tras la Revolución Francesa se impulsó el proceso de desarrollo del feminismo en la historia. Por lo que, a partir de este momento mujeres preocupadas por los problemas que las aquejan se dedicaron a hacer investigación con el fin de dar a conocer la situación de desventaja en que vivían las mujeres en todo el mundo.

La lucha constante por feministas e intelectuales para que se tomara conciencia de la importancia que tienen los estudios de género en el camino a la igualdad de oportunidades cobró mayor fuerza hacia el siglo XX. Sin embargo, el curso del feminismo comienza a tomar distintas vertientes puesto que hacia la década de los 80"s "se pone de relieve como el feminismo blanco y de clase media no considera el punto de vista de las minorías"⁷³. Lo que dio pauta para que saltaran a la luz múltiples teorías empeñadas en esclarecer el ámbito de lo femenino y lo masculino, dando comienzo a la Teoría de género.

"El surgimiento de las teorías de género está ligado al paradigma feminista comparte su fundamentación filosófico, política y ética...la subordinación de la mujer recurre a la creación de categorías como la de género; la cual se refiere a la construcción social de lo femenino y lo masculino, la división sexual del trabajo definida como la asignación social de diferentes cualidades y atributos a hombres y mujeres"⁷⁴

Con aportaciones como: la exclusión femenina tratada por Simone de Beauvoir; la simbolización cultural de la diferencia sexual establecida por Marta Lamas, o las aportaciones literarias de Rosario Castellanos, entre muchas otras aportaciones

⁷³Caporale Bizzini, Silvia y Nieves Montesinos Sánchez (Eds.). **Reflexiones en torno al género. La mujer como sujeto de discurso.** España, Universidad de Alicante, 2001, pag.10.

⁷⁴Campero Cuenca, Ma. Del Carmen. **Abriendo Espacios. Un Proyecto Universitario desde la perspectiva de género.** México, UPN, 1999, pág. 64

que lograron que los estudios de género fueran reconocidos social e intelectualmente.

Se dieron a conocer por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), y se estableció hacia el siglo XXI la Ley General de Género, los derechos reproductivos y sexuales en casi todo el mundo.

Entonces se inserta la teoría de género dentro de las políticas educativas por considerarse una de las principales problemáticas a nivel mundial en torno a la desigualdad entre hombres y mujeres en los ámbitos tanto público como privado. Pero es a partir de 1996 que en México se publica la Ley General de Género y Equidad en el Diario Oficial de la Nación la cual de manera oficial promueve los estudios e investigaciones transversales de género, principalmente en el sector educativo.

Y se considera, nuevamente a la educación como el medio idóneo a través del cual se puede realizar el cambio y erradicar la desigualdad e incluso la violencia.

Sin embargo, dado que "...la escuela... prioriza saberes útiles para la vida pública, marginando a los saberes propios de la vida privada, que tradicionalmente fueron asimilados a lo femenino"⁷⁵ no se sabe a quienes privilegian en realidad dichos programas, planes de estudio y políticas educativas; razón por la cual consideramos que la puesta en marcha de la teoría de género en las mismas sólo fue utilizada para crear un engaño educativo para combatir la desigualdad.

Además, se vuelve esencial tomar en cuenta que la educación en todos sentidos, incluso en temas de género, comienza en la institución social básica, la familia; ya que, desde que se nace hombre o mujer esta educación nos da una identidad social y cultural, determina nuestra forma de vestir, de expresarnos, de trabajar, manejar el tiempo, el dinero, el poder y el control.

A este respecto, en 2006 se integran las políticas educativas establecidas a partir de la Ley General para la Igualdad entre Hombres y Mujeres en los planes y programas de educación de adultos, el INEA, modifica su estructura curricular y establece en el MEVYT módulos diversificados en torno a la sexualidad, violencia y adicciones (que veremos con más detalle a lo largo de este capítulo).

Así, en el quehacer educativo se maneja un currículum general para hombres y mujeres, que se trabaja de igual manera por profesores y profesoras aunque, claro, esto sólo visto desde el discurso; porque, "en los contenidos o bien se excluye o no se introduce en justa medida la participación de las mujeres y su contribución en la construcción del saber y del conocimiento en los diversos campos disciplinarios"⁷⁶.

⁷⁵Fernández Vázquez, Xose. **Educación e igualdad**. México, Editorial Lukambada, 2003, pág. 67.

⁷⁶ Quintero Soto, María Luisa y Carlos Fonseca Hernández (coord.). **Investigaciones sobre género. Aspectos conceptuales y metodológicos**. México, Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2008, pág. 62.

Se pone de manifiesto la insipiente participación de las mujeres en algunos campos educativos como el científico, el político y el económico. Fenómeno que se inicia desde la familia y se reafirma en la escuela.

Mientras que "...el lenguaje pone de manifiesto la diferencia entre un género y otro, y conduce tanto a la institucionalización, al reconocimiento como a una valoración diferente entre el varón y la mujer"⁷⁷ lo que pone en tela de juicio la posibilidad de que a través de la educación se logre un cambio real hacia la equidad, si tomamos en cuenta que las prácticas culturales siguen siendo las mismas.

Lo interesante es analizar la idea utópica de que básicamente mediante la educación se lograría cambiar la realidad social entre hombres y mujeres, sin mirar hacia la construcción de las relaciones que se establecen en la sociedad en general, e incluir la teoría de género de manera transversal a todos los sectores sociales; desde situaciones de desigualdad, pobreza, violencia hasta la inseguridad, política y el poder.

Situaciones que afectan a todos los géneros incluso a los que aún no se reconocen legalmente, ni como sujetos. Porque la teoría de género no es exclusiva de las feministas, ésta se extiende a todos los géneros aunque regularmente se relacione al feminismo, en las tendencias actuales se tiende a desvincularla de las investigaciones netamente feministas.

Por lo que es preciso dar impulso a las investigaciones más allá de lo que conviene se reproduzca en los libros de texto, así como lo que conviene a quienes organizan y controlan los contenidos educativos en el currículum. Esto se observa porque los profesores del sistema escolarizado no cuestionan los planes y/o programas de estudio, mucho menos los asesores de INEA que también tienen influencia directa en las y los alumnos lo que nos demuestra que "los educadores frecuentemente separan las cuestiones políticas e ideológicas de las pedagógicas, y limitan la pedagogía a una serie de métodos y técnicas estipulados, que sacrifican la teoría y la reflexión"⁷⁸.

Sacrificar, así como limitar la pedagogía es lo que empobrece el diálogo, de igual manera la libertad de expresión al manejar conceptos rígidos dentro del lenguaje escrito que ni los profesores comprenden en los discursos que precisamente son diseñados para que no se les pueda interpretar o debatir temas de género, sólo son una lección más, un requisito que se cumple y se olvida.

Por lo que no sirve de mucho la inclusión de la teoría de género en la educación si ésta se vuelve invisible o se convierte en un tema del que "todo está dicho", lo que nos lleva a ser conscientes de que "la educación capitalista forma parte de la producción, distribución y circulación del conocimiento y las aptitudes sociales

⁷⁷ Ob. Cit. Pág. 63

⁷⁸ McLaren, Peter y Ramin Farahmandpur. **La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica.** Madrid, Editorial Popular PROA, 2008, pág.22.

necesarias para la reproducción de la división social del trabajo y de las relaciones de explotación capitalistas”⁷⁹.

Que no sólo explota laboralmente también reproduce y refuerza las estructuras patriarcales mediante la opresión económica e ideológica que alimenta la desigualdad de oportunidades, haciendo incluso que no se imparta con los mismos fines la educación en casi todos sus niveles para hombres y mujeres.

Mediante mensajes que no son visibles en el lenguaje se discrimina el potencial intelectual de las mujeres, se les educa para ser seres serviles, se les prepara para estudios considerados femeninos que tengan algo que ver con la maternidad, la enseñanza, el cuidado de los otros, aislándolas de todo lo que a ciencias se refiera por considerarlas menos inteligentes.

Cabe recordar que la educación no se da como un proceso aislado, no la podemos separar de lo social, lo político o lo económico. Así que „En muchos casos, los programas de educación no han logrado que los estudiantes se interesen por el debate sobre la explotación y opresión de las clases sociales”⁸⁰ algo de lo que no se habla en los programas educativos de los/las adultos. Mucho menos de la desigualdad de género.

Ya que a través de la inclusión del género en lo educativo las autoridades educativas nacionales e internacionales como la UNESCO dan por sentado que la educación se imparte igual para hombres y para mujeres sin haber realizado investigaciones que fundamenten dichas afirmaciones en países de América Latina. Que maneja dentro de sus discursos una realidad muy alejada a la que se enfrentan las personas adultas en México, dándole un matiz de poca importancia a los problemas sociales que trae consigo la desigualdad.

Es evidente que con las políticas educativas del siglo XXI se hizo patente la teoría de género en casi todos los ámbitos educativos, con o sin el conocimiento de profesoras y profesores acerca de la necesidad de incluir dicha teoría para fomentar un cambio social tanto en mujeres como en hombres respecto a la manera en cómo se conciben dentro de la diferencia.

Incluso en el ámbito legal los logros que se han obtenido en el combate a la desigualdad de género han sido amplios, de eso no cabe duda, la cuestión radica en las estrategias que se han tomado para llevarlas a cabo y ejercer estos derechos, sin dejar de lado todas aquellas construcciones socio-culturales que establecen cánones y normas de convivencia en los grupos sociales y que posibilitan o impiden el cambio.

Y es que, aunque es un tema del que muchos hablan, poco parece preocupar el hecho de cambiar las estructuras sociales ya establecidas, especialmente a los

⁷⁹ Ob. Cit. Pág. 72.

⁸⁰ Ibíd. Pág. 23.

hombres y mujeres que quizás por comodidad o por la lucha constante por sobrevivir en la “cultura depredadora”, se aferran a continuar igual.

Por otra parte, sabemos que la escuela ha sido más un espacio de reproducción que de reflexión para un cambio social que realmente beneficie a las mayorías, más aún si se trata de los educandos adultos(as) como los del INEA, pues por sus características tan particulares el currículum establecido se dirige más hacia la instrucción, la capacitación y/o la certificación para su pronta inserción en el mundo laboral, que a la reflexión encausada a erradicar la desigualdad.

Nuevamente se presentan las diferencias entre el discurso y la realidad, ya que “...el lenguaje se utiliza tanto para legitimar como para marginar”⁸¹, y si en el lenguaje explícito no se mencionan los problemas de género, las diferencias sociales se niegan y por lo tanto como “no existen” los marginados dentro de una realidad que los minimiza o desaparece en los discursos político-económicos, lo que hasta el momento se ha estipulado en torno a las personas en “desventaja social” debería bastar.

Además, de alguna manera se reducen los problemas sociales a educación para todos, generalizando una educación justa e igualitaria, sin profundizar en las diferencias históricas que marcaron los roles sociales de hombres y mujeres y cómo afectan sus relaciones en el presente en todo lo que engloba la convivencia, el trabajo, la familia, la educación, la sexualidad, y las formas de hacer cultura, así como de quienes ejercen el poder.

De lo que no se habla, de la limitación de espacios para las mujeres, de lo real de la pobreza que en su mayoría es femenina, del desempleo, los bajos salarios, de la discriminación así como los pésimos servicios de salud que hay para cubrir las enfermedades consideradas como femeninas como el cáncer cervico-uterino, de mama etc. Tampoco se maneja dentro del discurso la falta de sensibilidad que existe en las instituciones públicas de salud hacia el cuerpo femenino ni en las instancias jurídicas o de la discriminación hacia las mujeres en los espacios públicos considerados “exclusivos” de los hombres (un taller mecánico, una ferretería, cerrajería, etc.).

Por lo que se pierde coherencia y credibilidad en los discursos, más aún si se trata de la escuela, quitándole ese poder transformador que tenía.

Los medios de comunicación le han arrebatado a la escuela la función educadora de convencer a las personas de que ésta es una opción para el cambio social, para dar un lugar más digno a las mujeres.

La televisión le ha ganado audiencia en cuanto a problemas sociales con matices de género al victimizar la realidad de las mujeres en los reality show, en

⁸¹ McLaren, Peter. **Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio.** México, Editorial Siglo XXI, 1998, pág. 20.

programas como “Lo que Callamos las Mujeres” de tv Azteca y “Mujer Casos de la Vida Real” de Televisa que recrean escenas de violencia en su máximo esplendor.

Porque “La cultura visual, particularmente la televisión, es la forma de comunicación dominante por excelencia, debido a que su tecnología ofrece muchas más posibilidades”⁸² a un mayor número de personas de manera simultánea, ya sea personas analfabetas o con cualquier grado de escolaridad.

La televisión vende imágenes de dignificación, de lucha social de las mujeres con una duración de 45 minutos que no compite con el resto de la programación de las televisoras más importantes en México que tienen contenido machista, misógino así como comerciales en donde las mujeres son exhibidas como objetos sexuales, o amas de casa haciendo quehaceres domésticos, o exponiendo problemáticas en donde la solución sólo es deshacerse del otro y no el cambio de la realidad.

Sin olvidarnos de las telenovelas que estereotipan la feminidad así como lo que se sugiere para la masculinidad creando una fantasía de bienestar social de ambos géneros dándole esa atracción que da la cultura depredadora que sólo vende imágenes y fantasía. “La televisión produce imágenes y anula los conceptos, y de este modo atrofia nuestra capacidad de abstracción y con ella toda nuestra capacidad de entender”⁸³.

Ya que se tiene la falsa idea de que los libros de texto no tienen la misma capacidad seductora con los temas de género para acercar a hombres y mujeres a dialogar, a discutir y a construir una pedagogía de los géneros con una nueva reestructuración social.

Hoy en día el aprendizaje se da de manera extracurricular, porque los/las sujetos buscan ese conocimiento inmediato que les genere bienes económicos, les preocupa vivir mejor y no como vivir en convivencia, en armonía o en condiciones equitativas. Por eso la pérdida de interés en la educación; dado que los medios seducen como hemos mencionado ante la comodidad.

Sin olvidar que “...la escuela como sitio que genera y legitima activamente ciertos modos de vivir y formas de subjetividad”⁸⁴ implica que cada individuo tome el compromiso y la responsabilidad de su proceso de formación. Incluyendo las situaciones de aceptación ante las diferencias, es decir, una convivencia plural y multicultural, situación que en la actualidad se vuelve más difícil de realizar ya que implica romper con siglos de paradigmas tradicionalistas contra la convivencia en la diversidad.

⁸²A. Giroux, Henry. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** México, Editorial Paidós, 1990, pág. 127.

⁸³ Sartori, Giovanni. **Homo Videns. La sociedad teledirigida.** España, Editorial Taurus, 2006, pág. 49.

⁸⁴ McLaren, Peter. **Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio.** México, Editorial Siglo XXI, 1998, pág. 20.

Podemos notar en las conductas discriminatorias entre alumnos indígenas vs los que no lo son, alumnos vs alumnas, o en las diferencias económicas que los profesores/as resaltan; convirtiendo el salón de clases en un centro de guerra. Que enfatiza fenómenos sociales como el bullying, porque tanto profesores como alumnos no son tolerantes, ni aceptan la diferencia.

Simplemente al observar que el bullying va en aumento en las escuelas primarias al igual que en las secundarias no sería raro que este fenómeno social se manifieste en la educación de adultos de INEA no olvidemos que se admiten jóvenes desde 15 años que conviven con adultos y adultos mayores.

El bullying es uno de los resultados del engaño educativo de combatir la desigualdad en México y en el mundo. Que se ha desencadenado con violencia en todas sus dimensiones.

“La dificultad surge simplemente de una doble verdad, del hecho de que, aunque necesitamos normas para vivir y para vivir bien, y para saber en qué dirección debería transformarse nuestro mundo social, también estamos constreñidos por normas que a veces nos violentan y a las que debemos oponernos por razones de justicia social”⁸⁵.

Si profesores y profesoras dan otra lectura de lo que es la educación de género, (consideramos) encontrarían una posibilidad más para contribuir desde la pedagogía a la aceptación de la diversidad, basada en el respeto, y así lograr disminuir y hasta erradicar este tipo de problemas y dar cese a la violencia; enfatizando la sensibilización de la diferencia.

Tomando en cuenta que las normas fueron creadas para todos(as), pero que también son excluyentes, y en ocasiones generan violencia y discriminación. Las normas se basan en estándares y estereotipos, quienes no cumplen los requisitos de pertenencia se vuelven un conflicto social. Desde la subjetividades de los que si son admitidos dentro de las normas de un sistema opresor que legitima solo la heterosexualidad pero no es equitativo con los géneros que reconoce, con lo femenino y con los géneros que no se reconocen socialmente.

Concluimos este apartado con la aseveración de que la realidad sigue teniendo fuertes discrepancias con los discursos; se nos ha engañado a través de la educación con un discurso que se valió de la teoría de género para tranquilizar a la población femenina acerca de cómo pueden ser las futuras relaciones entre los géneros, al “utilizar el lenguaje de maneras específicas –de tal manera- que pueden contribuir a limitar o habilitar formas determinadas de comportamiento”⁸⁶ que tienen un trasfondo que va más allá de la cotidianidad de lo familiar y se extiende a las relaciones laborales y la participación en la economía y en la política.

⁸⁵ Butler, Judith. **Deshacer el género**. España, Editorial Paidós, 2004, pág. 291.

⁸⁶ McLaren, Peter. **Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio**. México, Editorial Siglo XXI, 1998, pág.28.

En el siguiente apartado notaremos porque consideramos que la teoría de género es el engaño educativo de combatir la desigualdad analizando la inserción del género en las políticas educativas en México.

3.1 La inserción de la teoría de género en las políticas educativas.

Como ya mencionamos en el apartado anterior la inserción de la teoría de género en las políticas educativas nace ante la creciente ola de desigualdad de oportunidades en el mundo así como los distintos tipos de violencia que viven las mujeres.

Esto llevó a la creación de la Ley General de Género, así como su inserción del en los planes y programas de estudio. Del mismo modo se fomentaron las investigaciones y estudios transversales en el 2006 durante el sexenio de Vicente Fox Quezada en México.

Se parte de la idea de que por medio de la educación es como se puede erradicar la desigualdad entre los y las alumnas. Sin tomar en cuenta que los profesores ya tienen una formación patriarcal que no es fácil desarticular y menos provocar el cambio.

Por lo que la inserción del género en las políticas educativas en la educación de adultos se ha quedado en el discurso debido a que las "... subjetividades se construyen en el lenguaje mediante la gama de discursos y posturas subjetivas..."⁸⁷.

Fue necesaria la inserción de la teoría de género en las políticas educativas porque profesores y profesoras al igual que los padres producen y reproducen el machismo, el sexismo así como estereotipos de lo que significa ser mujer o varón ya que los y las alumnas padecen del mismo modo que las profesoras actos de violencia como la psicológica, física en su vida privada.

Que no son capaces de identificar por si mismos mucho menos poder salir de dichas formas de violencia. "En este sentido la educación constituye un medio para avanzar en la lucha contra los prejuicios que conducen a la desigualdad y a la discriminación, porque abre la posibilidad de dignificar a los seres humanos, sin exclusión, al tiempo que contribuye a mejorar la convivencia en sociedad"⁸⁸ y representa un valiosísimo espacio de reflexión.

⁸⁷Ibíd., pág. 29

⁸⁸**Legislación Nacional sobre Igualdad de Género y No Violencia contra las Mujeres: Recomendaciones para su implementación en el sector educativo.** Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. México, Octubre 2010, pág. 18.

Por medio de los estudios de género no se busca la competitividad de hombres y mujeres sino la construcción de relaciones más equitativas dentro de un marco de legalidad, tolerancia y respeto en todos los ámbitos que se desarrollen.

La inserción del género en las políticas educativas se implementó en el nivel de educación básica por la SEP desde preescolar, primaria y secundaria incluyendo la educación de adultos impartida por INEA por lo que no debemos olvidar que “las desigualdades de género se articulan en otros tipos de desigualdades sociales que afectan el ejercicio del pleno derecho a la educación”⁸⁹.

Empezó a ser notoria la desigual en la manera de transmitir la educación a niños y niñas, que se vio reflejado con el tiempo en la elección de carreras universitarias así como en el campo laboral para los que han logrado tener acceso a una mayor educación pero a pesar de su educación no han logrado librarse de la violencia, la discriminación; sin olvidarnos de los más desprotegidos, de los que menos capital cultural y económico poseen las y los adultos que quedaron sin tener educación básica. Por lo que, “en la Cumbre del Milenio en el 2000... se establecieron los Objetivos de desarrollo de la ONU para el milenio, destacando en el ámbito educativo: lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer para el año 2015”⁹⁰.

Uno de los problemas en la educación de adultos es que a pesar de la inserción de las políticas educativas de género en su plan de estudios así como en sus libros de texto (módulos) se sigue empleando lenguaje sexista por medio de los estereotipos respecto a los oficios que pueden desempeñar hombres y mujeres, el predominio de imágenes que restan importancia y valor a las labores que las mujeres desempeñan y lo más alarmante es que no existe personal capacitado para abordar los temas de género como lo es la violencia, la discriminación, la reproducción, la sexualidad etc.

La inserción de las políticas educativas causó confusión así como desajustes en los profesores de educación básica, es de suponerse que en la educación de adultos no se dio una capacitación real de los cambios que implicaban las nuevas políticas. Sin olvidar el constante cambio de asesores solidarios que máximo duran realizando el servicio social seis meses.

Como se ha comprobado a través de la investigación documental los planes y programas de estudio del INEA parecen ser meras improvisaciones o copias de otros programas de educación de adultos que se estructuraron por añadidura, existen imprecisiones así como falta de documentos que se puedan consultar para analizar la estructura y fundamento curricular de los planes de estudio. De 1981 hasta 1990 se dio un salto teórico metodológico con la inserción de la teoría de género. Sucediendo lo mismo con el intento de incluir en su forma de enseñanza las políticas educativas.

⁸⁹ Ob. Cit. Pág. 17.

⁹⁰ Plan de Estudios 2009. Educación Básica. SEP, México, 2010, pág. 14.

Para la educación de adultos representó todo un reto el incluir la teoría de género porque ésta supone una lucha constante por desplazar las viejas estructuras de poder del sistema patriarcal que es toda una institución que promueve el machismo que crea así como reproduce hombres insensibles, violentos, mujeres sumisas y abnegadas que son educadas para ser víctimas, para sufrir. Que sean incapaces de replantearse una nueva forma de ser mujer, que rompan con los esquemas tradicionales en que se educa a los niños(as) de igual manera.

Las formas en que sigue llegando la misma educación con diferentes fines hoy en día para hombres y mujeres sigue siendo la misma pero con la intención de privilegiar a un solo sexo. Como hemos visto en el currículum oculto, esto se sigue reproduciendo con esa invisibilidad que lo caracteriza pero con un gran impacto.

Por lo que no basta sólo el conocimiento de teorías que expliquen los géneros, o el simple conocimiento de la Ley General de Género para la Igualdad entre Hombres y Mujeres es necesario el análisis, la reflexión y la construcción de las relaciones que se establecen entre estos; esto es, el estudio de la perspectiva de género.

“Una perspectiva de género ayuda a reconocer como las costumbres culturales limitan la participación femenina en la vida pública..., identifica y se propone eliminar las discriminaciones reales de que son objeto las mujeres, por mujeres y los hombres, por hombres”⁹¹.

Lo que se espera es la reconstrucción de nuevos sujetos/as que acepten y respeten las diferencias que puede existir en los/las otras. Dejando de lado que el sexo masculino se siga considerando como superior. Para que por medio de la educación existan personas capaces de expresarse, ser libres de prejuicios, ejercer su paternidad o maternidad, compartir el trabajo y construir relaciones de equidad en los ámbitos público y privado.

Es preciso que se eduque por medio de la sensibilización que se encuentra en la perspectiva de género, ser más equitativos, más justos, más tolerantes con la diversidad. Ser mujer, homosexual, discapacitado o ser indígena o pertenecer a una tribu urbana no debe ser objeto de discriminación, subordinación o explotación laboral.

De tal manera “integrar de forma transversal la perspectiva de género en la educación...”⁹² lo que implica incluir temas transversales en los contenidos. Para ello es necesario dar una lectura de la realidad social, de cómo se gestan las relaciones de género desde lo cotidiano en las instituciones, principalmente en los espacios educativos como lo es el INEA, que atiende a los/las adultos.

⁹¹ Campero Cuenca, Ma. Del Carmen. **Abriendo Espacios. Un Proyecto Universitario desde la perspectiva de género.** México, UPN, 1999, pág. 56.

⁹² Fuente: UNESCO, 2000.

La diversidad social enriquece la cultura, nos lleva a nuevos aprendizajes; con la modernización así como la inserción de género en las políticas educativas profesores /as así como asesores/as deben de reaprender a construir maneras de relacionarse más justas, a identificar el lenguaje machista, los mensajes, así como la reproducción del *hembrismo.

Para que las mujeres puedan ejercer ese derecho a realizarse dentro y fuera del ámbito privado, sin tener dobles o triples jornadas al asumir una maternidad compartida con hombres que asuman su paternidad sin importar la situación civil con la madre. El problema es que se desampara económicamente a las mujeres con sus hijos(as) porque no se ha logrado aún que la mayor parte de los hombres hagan conciencia de la paternidad, que la asuman y se responsabilicen, "...debemos tener una visión de cómo se relaciona la teoría con el proceso de transformación, es decir, si la teoría es en sí misma una obra transformadora que coadyuva al cambio social"⁹³.

La teoría ya existe, ahora el trabajo consiste en cómo hacerla llegar a los estudiantes adultos/as que ya han asumido una concepción hombre o mujer, su ideario de cómo educar se formó sin cuestionamientos de equidad, simplemente se seguía la tradición de continuar con la asignación de roles impuestos para cada sexo por imposición cultural.

El propósito de la perspectiva de género en la educación de adultos es construir nuevos conceptos que liberen a las mujeres de la opresión patriarcal y a los hombres para que rescaten las nuevas propuestas de masculinidad en un ambiente de respeto, libertad, sensibilidad. Tolerancia para que ellos aprendan a expresar sus emociones, a liberarse de actos de violencia y autoritarismo.

La educación de adultos es un espacio más de reproducción del sistema patriarcal al afirmarse que se toman en cuenta las experiencias previas de los/las adultos es una trampa para seguir con los viejos esquemas de la tradición. En la actualidad no se toma consejo de las personas adultas mayores no porque dejen de ser interesantes, el problema está en lo radical de sus ideologías porque les cuesta trabajo romper con sus *subjetividades, al enfrentarse con un mundo que ya debe cambiar en sus concepciones de lo que es ser mujer u hombre.

Las personas adultas se deben actualizar en las nuevas tecnologías al igual que en su manera de cómo se constituyen sus identidades genéricas cosa que no es nada sencillo, tener que replantarse como sujetos el papel que ocupan en la vida, social y cultural, dentro y fuera de la educación para recuperarse de un mundo que

⁹³ Butler, Judith. **Deshacer el género**. España, Editorial Paidós, 2004. Pàg.300.

*Definiendo el hembrismo como "el rol de dominada que reproducen las mujeres". De acuerdo con Juan F. Plaza y Carmen Delado, las mujeres educan a los hijos en el machismo desde el papel de sometidas, a esto le llaman hembrismo.

*Refiriéndonos al concepto que la autora Estela Serret hace sobre la subjetividad, a la cual define como "la manera como las y los sujetos piensan y se perciben a sí mismos(as) y en esta medida a las prácticas desarrolladas desde esa percepción".

los discrimina por la edad, por no estar a la vanguardia con la información, por no reclamar sus espacios laborales, en la cultura, política y en la educación.

La pedagogía crítica nos da los elementos para ir construyendo esa nueva lectura de los y las mujeres adultas para que ellos mismos a través de la reflexión, el análisis, la crítica puedan salir de esa opresión que no se logra solo. Se necesita el cambio también de los educadores otro reto difícil de afrontar de la educación de los/las adultos.

3.2 La politización del género.

Cuando hablamos de género resulta imposible no partir del discurso que se maneja en torno a este tema, ya que este manipula las formas del lenguaje de acuerdo a los intereses de quienes lo tergiversan para lograr otros fines.

Dado que el lenguaje es la materialización de las palabras, de los significados así como de los significantes, que controlan algunos grupos sociales que tienen el poder concentrado en unos cuantos que juegan con la subjetividad de los /las sujetos que son aprehendidas por estos; generando confusión con los conceptos, con las posturas que se vuelven tradición a través de los símbolos, los estereotipos que se hacen políticos porque "... penetra en el entramado de la simbolización cultural localizada en los factores ocultos"⁹⁴.

Lo oculto ha sido siempre lo negado, lo que se hace invisible, por lo que durante siglos las mujeres han sido borradas dentro de un sistema patriarcal que se define por medio de sus estructuras discursivas las formas de actuación social de hombres y mujeres en base a una postura biologicista de que la condición de debilidad y sumisión de las mujeres es natural así como la fuerza bruta de los hombres; "lo que define el género es la acción simbólica colectiva"⁹⁵. El género no se define de manera aislada es a través de la interacción de los grupos sociales integrados por mujeres y hombres

Debido a los recientes estudios de género, así como su inserción en las políticas educativas como se mencionó en el apartado anterior, se observa que las investigaciones a este respecto han tomado relevancia, era de esperarse que la perspectiva de género se politizara, siendo conscientes de que ya en si como teoría es política porque propone, analiza, cuestiona, hace crítica, no busca la igualdad sino relaciones sociales, económicas, culturales, sexuales, políticas, educativas más justas y equitativas.

⁹⁴ Lamas, Marta. **Cuerpo: Diferencia sexual y género**. México, Editorial Taurus, 2002, pág. 94

⁹⁵ Ob. Cit. Pág. 101.

El problema de que se politice la perspectiva de género es que no se llevan a cabo cambios dentro de la estructura de poder que es patriarcal, que permitan erradicar la desigualdad, la discriminación de hombres hacia mujeres y los otros géneros que aún no son reconocidos socialmente

Hoy en día es frecuente escuchar frases como: “mujeres trabajadoras”, “mujeres emprendedoras” y los programas sociales que las apoyan, en el orden de la igualdad entre hombres y mujeres. Que entonces comenzaron a manejar los partidos políticos y las grandes transnacionales para atraer y establecer nuevas formas de control sobre “la nueva clientela”. Pero, “la pertinencia de un lema no basta, como todo enunciado que aspire a convertirse en construcción o acción política es en su articulación con otras estructuras simbólicas y con fuerzas sociales y políticas que cobran un sentido determinado”⁹⁶.

Que no queden los discursos de género como letra muerta, lo han convertido en una trampa para atraer el voto de miles de mujeres que buscan equidad real y no discursiva.

Siendo las mujeres quienes más se interesan por los estudios de género al sentirse identificadas con el significado simbólico que se le ha dado de pertenencia con lo diferente.

Es a través de los roles que se asignan a hombres y mujeres como se van construyendo los estereotipos sexistas que se van legitimando por medio de la familia, la tradición, la cultura y la escuela porque “el sujeto social es producido por las representaciones simbólicas”⁹⁷.

Las formas de actuar dentro del escenario político también nos denotan como se distribuyen los géneros masculino y femenino en lo público, que lo han hecho sinónimo de hombría así como a lo femenino de lo doméstico es decir de lo privado.

Retomando la desigualdad que se vive en el mundo y al ser las mujeres las más desprotegidas social y económicamente las más vulnerables históricamente de la violencia la ONU y la UNESCO buscan dar soluciones a estas injusticias sociales en mujeres y niños olvidándose de la diversidad de los géneros.

Lo que ha causado que partidos políticos abusen de las bondades del género politizando su uso dentro del discurso. Al ser de interés para las mujeres se ha usado la perspectiva de género como anzuelo para atraer su atención con las propuestas que dentro de los discursos manejan los partidos políticos y que sólo se convierten en promesas que entre líneas dejan ver la intención de simplemente conseguir votos.

⁹⁶Gutiérrez Castañeda, Griselda. **Perspectiva de género: cruce de caminos y nuevas claves interpretativas. Ensayos sobre feminismo, política y filosofía.** México, PUEG/UNAM, 2002, pág. 68.

⁹⁷Lamas, Marta. **Cuerpo: Diferencia sexual y género.** México, Editorial Taurus, 2002, pág.105.

El problema entonces radica en la manipulación que se hace de la perspectiva de género en todos los espacios políticos, entendiendo por estos como “el conjunto de prácticas y discursos que representan el orden social y la realidad exterior”⁹⁸, y que dejan de lado las causas de las problemáticas de desigualdad social sobre las cuales regularmente ejercen el control pero no dan soluciones.

Dado que el género se ha tomado como un recurso más para atraer al sector femenino y tomarlo como artificio, algunas mujeres han comenzado a tomar conciencia de sus derechos a la educación, al trabajo, al mismo goce de salarios a puestos que desempeñan hombres al igual que las mujeres ya que “...el género, por definición, es una construcción cultural e histórica, es evidente que se ha vuelto un concepto problemático no sólo por la dificultad para comprender la complejidad a la que alude, sino también por el hecho generalizado y lamentable de su cosificación”⁹⁹.

Lo que demuestra que es un sistema de lucha de poderes en el que los hombres tienen el control de todo los espacios económicos, políticos, de salud, empresarial y educativos.

“Del uso fetichizado del paradigma del género se desprende una simplificación de los conflictos de los seres humanos que no incorpora las complejas dimensiones del cuerpo y que alienta un ingenuo voluntarismo político”¹⁰⁰.

Se ha hecho creer que por medio de la teoría de género se van a resolver y desentrañar algunos problemas sociales relacionados con las mujeres como la pobreza y la diferencia de oportunidades en ambos géneros.

Su uso se ha cosificado dentro de la política al ser una teoría que interesa y por la misma razón atrae a las mujeres que buscan el cambio social.

El problema no es en sí que se politice la teoría de género, si queda claro que la teoría de género es política por si misma al analizar las estructuras sociales, el cómo se relacionan hombres y mujeres.

Lo que convierte en un problema a la teoría de género es que por medio de la politización la transforman en una red discursiva sólo para mujeres, a cambio del voto, de la inclusión de unas cuantas en sus gabinetes como representantes de millones de mujeres que siguen siendo oprimidas, excluidas y violentadas por un sistema patriarcal.

Mujeres que no son libres de tomar decisiones que son las subordinadas de compañeros de menor rango en puestos políticos, tampoco son dignas representantes de grupos de feministas e investigadoras que se dedican al

⁹⁸Glocer Fiorini, Leticia. **Lo femenino y el pensamiento complejo**. Buenos Aires, Lugar Editorial, 2001, pág. 50.

⁹⁹Lamas, Marta. **Feminismos, transmisiones y retransmisiones**. México, Editorial Taurus, 2006, pág. 102.

¹⁰⁰Ibíd. Pág. 118.

activismo como a los estudios de género, que están convencidas de que no es suficiente la participación de unas cuantas, que no sirve de nada mientras estén bajo el manto del sistema capitalista patriarcal.

La teoría de género tomó relevancia en todos los ámbitos: en la educación, en el sector salud, en el empresarial, en el económico, en la cultura etc. Primero se consideró un problema social que fue de interés solo para las feministas, que con el paso del tiempo lograron demostrar que es un problema más que social que no sólo atañe a las mujeres porque “sólo mediante la crítica y la deconstrucción de ciertas prácticas, discursos y representaciones sociales que discriminan, oprimen o vulneran a las personas en función del género nos acercamos al objetivo-ético político”¹⁰¹.

Cuando se construye la perspectiva de género logra ser reconocida a través del trabajo de algunas mujeres que se dedicaron a hacer investigación de cómo se gestan la identidad de hombres y de mujeres por medio de la familia, la cultura etc.

Lentamente fueron avanzando las investigaciones de género en el mundo por la constante lucha de las mujeres que lograron ser escuchadas por organizaciones como la ONU y la UNESCO hasta llegar a lo educativo (como se observó en el apartado anterior), siendo incluidos los estudios de género de manera transversal.

Otro aspecto que marcó la historia fue la inserción laboral de las mujeres a las fábricas. Así como el uso de anticonceptivos, el derecho al aborto que aún sigue siendo objeto político, cuando no se ha reconocido que las mujeres son quienes deben decidir sobre su cuerpo.

De igual modo el derecho a la educación también ha sido objeto político no olvidemos que las mujeres no tenían acceso a las escuelas. De igual manera sucede en los escenarios público, político y económico.

En este sentido, las mujeres “tienen la responsabilidad” de la crianza y educación de los hijos e hijas, lo que convierte a la maternidad en un asunto totalmente politizado al ser ésta la vía de control y de reproducción del sistema.

Por lo que, “...el discurso se encuentra inevitablemente vinculado no solo a la abundancia de significaciones, sino también a la generación de identidades individuales y sociales en condiciones de desigualdad”¹⁰².

Es por esto que las mujeres al escuchar los discursos en las campañas políticas se sienten identificadas con los problemas sociales que tienen interés en abatirla pobreza y el analfabetismo en el sector femenino.

¹⁰¹ Ob. Cit. Pág. 120.

¹⁰² McLaren, Peter. **Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio.** México, Editorial Siglo XXI, 1998, pág.17.

Otros temas de género que se han politizado: la salud reproductiva, los índices de natalidad, los delitos sexuales, la violencia en las mujeres, la desnutrición, la prostitución. Y otro no menos importante es el placer de las mujeres con la doble moral del discurso, derecho que social y políticamente no se reconoce. Al igual que la pobreza y el feminicidio.

Es así como a través de la teoría de género las mujeres se vuelven el blanco perfecto para políticos que ven en ellas miles de votos.

Creando la utopía de que la mujer es tomada en cuenta, reconocida, reivindicada, de que está cambiando su realidad. Pero no se habla del machismo que es la base que sostiene la estructura patriarcal en beneficio de dicho sistema.

Que se transforma pero no muere, un sistema que se renueva constantemente se vale de todo un poco en este caso, incluye la perspectiva de género para tranquilizar a mujeres y a otros géneros que luchan por la equidad para darle un toque de "igualdad" a su estructura.

3.3 La perspectiva de género como ruptura epistemológica en las subjetividades de los y las alumnas.

Es importante se de una ruptura en la subjetividad tanto de alumnas como de alumnos de INEA, para que no se siga reproduciendo el machismo o el hembrismo; que a través de sus discursos, formas de actuar, de relacionarse, el cómo conciben el mundo, lo que significa ser padre o madre cómo se organiza la convivencia en pareja, cómo se asimilan los tipos de violencia, cómo expresan su sexualidad, cómo conceptualizan el cuerpo hombres y mujeres mediante una "cultura que marca a los sexos con el género y el género marca todo lo demás, lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano"¹⁰³.

Pero los y las alumnas adultas no lo lograrán solos; si esto no es llevado a cabo primero por coordinadores/as así como técnicos/as docentes que serán de gran apoyo para que asesoras /es puedan dar continuidad a la educación con perspectiva de género y así poder propiciar la ruptura epistemológica de las subjetividades de la estructura patriarcal que poseen los adultos, es decir, desarrollar la capacidad para "conocer la perspectiva de género para enfocar nuestras acciones, ...realizar un trabajo con nuestra subjetividad , nuestras creencias, nuestros azotes personales ... y hacer un trabajo educativo-político en

¹⁰³ Lamas, Marta. **Miradas feministas sobre las mexicanas del siglo XX.**México, Editorial FCE, 2007, pág. 312.

nuestra pareja, nuestra familia, nuestro trabajo y hacer una transformación social más amplia”¹⁰⁴.

Siendo conscientes de que no es una tarea fácil de realizar debido al imaginario social aprehendido por los/las adultos de lo que significa ser mujer o varón.

Cuando se ha cargado con años de tradición machista donde el hombre tiene más valor así como reconocimiento social asociado a su fuerza.

Considerándose a las mujeres como seres inferiores debido a su naturaleza biológica de ser madres, asociándoseles con la crianza de los hijos al igual que todo lo que tiene que ver con lo doméstico.

Es a través del lenguaje con matices de violencia como fue obteniendo su poder el patriarcado. Dando inicio con la división del trabajo; los hombres se apropiaron de actividades como la cacería y la pesca, a las mujeres se les asignó el hogar así como la recolección de frutos.

Lo mismo sucedió con los personajes principales, que eran quienes gobernaban o lideraban el clan o grupo solo eran hombres, que se autoproclamaban por mandato divino, de igual manera lo hacían siendo jefes de familia las mujeres no tomaban decisiones.

Así sucedió hasta llegar a la era de la civilización que no reconocía el derecho a la educación de las mujeres, ni del voto, ni a decidir acerca de sus maternidades, ni a participar en la política.

Hablar de sexualidad era tabú para las mujeres, porque su sexualidad ni el cuerpo les pertenecían. A las mujeres sólo se las veía como seres reproductivos o como objetos sexuales para el placer de los otros. Lo que hacía “colocar a la madre en el lugar de la mujer implica asignar a esta una única función que anula a la persona que hay en ella”¹⁰⁵.

Ser mujer en México es sinónimo de maternidad, de sacrificio, de abnegación, de la mutilación mental del placer.

Las mujeres conocidas como reproductoras del hembrismo se encargan de educar en la tradición machista a: hermanas, hijas, sobrinas, nueras etc. Para que continúen siendo serviciales a los hombres, aleccionándolas de que se olviden de ellas mismas como sujetos, de sus necesidades, de su salud, de su educación, de su placer se les educa solo para el placer y servicio de los otros. Esto “consiste en una serie de demandas, tabúes, sanciones, mandatos, prohibiciones, idealizaciones imposibles y amenazas: actos pre formativos del habla, por así

¹⁰⁴ Marta Lamas en: **Abriendo Espacios. Un Proyecto Universitario desde la perspectiva de género.** Campero Cuenca, Ma. Del Carmen. México, UPN, 1999, pág.59.

¹⁰⁵ Heritier, Francisco. **Masculino/Femenino II. Disolver la jerarquía.** México, Editorial FCE, 2007, pág. 14.

decirlo, que ejercen el poder de producir el campo de los sujetos sexuales culturalmente viables”¹⁰⁶

Porque ser diferente implica romper la regla o salirse de la norma como ha sucedido a mujeres que históricamente han realizado esa ruptura epistemológica de la subjetividad colectiva de su época, de lo que significaba y correspondía socialmente el ser mujer, fueron duramente juzgadas o recluidas como Sor Juana Inés de la Cruz en México.

En esta sociedad de estructura política-económica donde todo lo abarca el sistema patriarcal, las mujeres son educadas y bombardeadas ideológicamente por la familia, por los diversos estereotipos de femineidad, la religión, los medios de comunicación, la moda, por medio de una educación excluyente, que aún no les permite liberarse, ni formar parte integral del conocimiento, que no las prepara, ni impulsa para desarrollar sus capacidades intelectuales o asumir retos.

Las mujeres que posponen o renuncian a la maternidad son discriminadas socialmente, son satanizadas, son excluidas de lo que para muchas es ser mujer en México, son desconocidas por el gremio de mujeres que están a favor del hembrismo entre más hijos tenga una mujer o más abnegada sea mayor será su femineidad.

Dado que “...la subjetividad nos permite reconocer y abordar las maneras como los individuos encuentran sentido a sus experiencias, e incluso a su entendimiento constante e inconsciente, y las formas culturales disponibles mediante las cuales dicho entendimiento se limita o se habilita.”¹⁰⁷

Mujeres al igual que hombres que intentan esa ruptura con los estereotipos establecidos sobre el género entran en crisis por la presión social que los descalifica, atacando sus identidades, los hombres se ven reducidos en su valentía y fuerza, de este modo se desconoce su masculinidad; si son sensibles, si lloran, si cocinan, es decir si realizan actividades que se han impuesto social y culturalmente a las mujeres.

Un hombre que reconoce y vive su paternidad es señalado como débil, de poca hombría. Socialmente pierde el respeto por incumplir con la norma de ser el más fuerte dentro del núcleo familiar, el ausente, el que grita o golpea para imponer el poder y la autoridad.

Lo que se va enseñando de generación en generación es que la madre este siempre en la cocina resolviendo todos los asuntos de lo privado lo que corresponde al hogar y a todo lo que tenga relación con los hijos; el padre ausente, proveedor visto como la máxima autoridad.

¹⁰⁶ Butler, Judith. **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo.** Barcelona, Editorial Paidós, 2005, pág. 162

¹⁰⁷ McLaren, Peter. **Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio.** México, Editorial Siglo XXI, 1998, pág.25.

“La forma en que las personas se ven así mismas, la identidad que asumen, los valores que profesan, son expresiones de esa simbolización que hoy llamamos género”¹⁰⁸. Sin embargo, uno de los grandes problemas a este respecto es que en su mayoría, las/los adultos no saben con exactitud lo que es el género.

Las personas que aún no concluyen su educación básica en INEA tienen ideas que pertenecen a el sistema patriarcal de cómo debe ser un hombre o una mujer; puesto que no se cuestionan si existen otras posibilidades de percibir lo femenino o lo masculino sin que cualquiera se vea afectado por el otro género y aún más los géneros que no son reconocidos como la homosexualidad entre otras.

Por lo que “las relaciones de género son las más íntimas entre las relaciones sociales con las que estamos entrelazados, y mucha de la construcción del género se encuentra en el ámbito de la subjetividad”¹⁰⁹.

Para los/las sujetos que no han conocido otras alternativa de cómo ejercer su masculinidad y/o femineidad les atemoriza escuchar sobre nuevas formas de asumir sus identidades genéricas, se sienten amenazados socialmente al hablar de algo nuevo. Es ponerse en duda, significa replantearse si han actuado acertadamente o no. Esto genera conflicto y enojo en las personas adultas al no ser una tarea fácil.

Al tener la incertidumbre de si serán aceptados o rechazados en lo más inmediato que es la familia y romper con estructuras que no se tenían claras, que simplemente se seguían por tradición; por imitación. Que nunca se cuestionaron, ni debatieron simplemente fue una herencia cultural llena de ignorancia, temor, misoginia, prepotencia, de abuso del poder político-económico.

“La modernidad es auto reproducción de una sociedad, no es únicamente progreso sino también destrucción y exclusión”¹¹⁰. Aparentemente todo es cambio, avances tecnológicos, pero socialmente aun y con toda la parafernalia de la modernidad la estructura patriarcal existe, se reproduce, peor aún se transforma, es camuflada por los que gobiernan y administran la economía así como la educación. Como ejemplo tenemos a la Mtra. Elba Esther Gordillo como secretaria de educación digna representante del sistema patriarcal ya que cumple con los cánones de perpetuar la diferencia en la educación, la discriminación, la exclusión, y el racismo.

¹⁰⁸ Ibíd... pág. 310.

¹⁰⁹ Lamas, Marta. **Feminismos, transmisiones y retransmisiones**. México, Editorial Taurus, 2006, pág.122.

¹¹⁰ Rivera H., José. **Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la equidad y la modernización**. México, Cooperativa editorial del Magisterio, 1995, pág. 92.

Sin tomar en cuenta que “todo el mundo carga con su propia historia de opresión, con los residuos de la dominación preservados en un tejido latente”¹¹¹.

Que como ya hemos mencionado históricamente las mujeres han asumido ese rol de pasividad, de sumisión ante los hombres, que por razones que no convenían a su poder, les impedían aprender a leer y escribir, destinándolas a cuestiones del hogar como: la costura, la cocina, la limpieza, los buenos modales, la maternidad, la domesticación de animales y el cuidado de los enfermos.

Se les preparaba mediante el lenguaje para convencerlas de que no tenían capacidad para aprender, que eran seres inferiores, que tenían el cerebro pequeño, que la educación era cosa de hombres.

Otras mujeres mayores eran las encargadas de reproducir la idea de que la mujer tenía que estar preparada para casarse, tener hijos, ser fiel a su marido, cuidar la castidad antes del matrimonio, fingir ingenuidad en cuestiones de sexualidad, “una mujer decente” no hablaba de sexo, no disfrutaba su sexualidad, mucho menos podía expresar sus deseos.

No tenían permitido hacer nada que cuestionara su feminidad como llevar a cabo trabajos que sólo eran considerados masculinos donde se tenía que aplicar la fuerza o tomar decisiones.

La masculinidad era sinónima de poder y promiscuidad, aún en la pobreza, un hombre antes y durante el matrimonio era libre de tener las relaciones que deseara.

Una mujer tenía que reprimir sus emociones, su sexualidad, sus anhelos de superación, tenían que estar destinadas al matrimonio y a la maternidad que era el único fin, o ser mujeres públicas si intentaban ser diferentes, perdían el respeto de los hombres pero principalmente el de las otras mujeres.

Por lo que, “debemos prestar más atención al poder afectivo invertido en ideologías particulares, en formaciones culturales y en prácticas sociales, y a la relación sensitiva del cuerpo con lo popular y lo cotidiano”¹¹².

Es preciso poner atención a los símbolos que adopta el poder en relación con lo afectivo, a la manipulación en el interior de las familias, en las escuelas; porque es ahí donde se forman las creencias e ideologías de quienes tienen y se han adueñado del poder, así como de lo que puede ser considerado como correcto e incorrecto para el cuerpo del otro.

Lo afectivo se trasladó al abuso del poder al igual que a la manipulación por lo que no es de extrañarse escuchar casos de violencia en donde el delincuente declara haber golpeado, ofendido u asesinado por amor.

¹¹¹ McLaren, Peter. **Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna.** España, Editorial Paidós, 1995, pág. 8.

¹¹² Ob. Cit. Pág. 68.

La cuestión de romper con la falsa subjetividad de lo afectivo es que la otra persona primero se reconozca como sujeto que conoce sus derechos, que no permita actos, ni lenguaje violentos que puedan darse “en nombre del amor”. Es importante que las mujeres identifiquen el abuso, lo denuncien y no permitan que continúe la violencia ni psicológica, física, sexual, económica, etc.

Aunque, por otra parte, el chantaje emocional ha sido una de las armas más poderosas de las féminas quienes a razón de conseguir lo que quieren (o lo que conviene), lo utilizan e incluso enseñan a las hijas a utilizarlo; se vuelve en parte de su herencia cultural.

Como podemos notar “lo simbólico se entiende como la dimensión normativa de la constitución del sujeto sexuado dentro del lenguaje”¹¹³. Lo simbólico lo podemos notar en la manera de vestir, en los colores, el atuendo, el maquillaje, en las costumbres, en los ademanes, es decir en todo lo que engloba las costumbres, tradiciones, religión pero el más poderoso es el lenguaje.

A través del lenguaje se construyen las subjetividades al difundir una costumbre o tradición que puede ser adoptada o impuesta cultural y socialmente.

Porque por medio del lenguaje se aprueba o se descalifica el actuar de los/las sujetos; del mismo modo se reconoce o se niega ya sea por lenguaje oral o escrito. La negación es una de las tantas máscaras de la violencia en el caso particular de las mujeres ejemplos: negar que tengan inteligencia, negarles espacios políticos, laborales, de expresión o simplemente no mencionarlas en sucesos como la historia o en la ciencia. “Además, la reproducción de lo no simbolizable, de lo indecible, lo ilegible, es siempre una estrategia de abyección social”¹¹⁴.

En la educación de adultos se habla poco de la violencia, de los derechos humanos, de los derechos reproductivos y sexuales de las mujeres, la discriminación, la segregación social y de las distintas formas de opresión que limitan al ser. No se menciona en ningún libro de texto (módulo) el proceso histórico por el cual se dan estos fenómenos.

Se da un salto teórico conceptual acerca de la participación de las mujeres a través de la historia no se menciona cómo dio inicio ese abuso de poder, ni de la asignación de roles, ni de cómo se llevaron a cabo los múltiples procesos de opresión en los/las que se consideraron las débiles, como les hicieron creer que no tenían derechos, que eran seres inferiores.

¹¹³ Butler, Judith. **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo.** Barcelona, Editorial Paidós, 2005, pág.162.

¹¹⁴Ibíd. pág.162

Lo que nos ha llevado a determinar que lo indecible forma parte de lo que se rechaza, que se reconoce cuando se es útil a las necesidades de los otros, pero anónimamente, socialmente es difícil que se acepte los logros o propuestas de una mujer, aun académicamente las mujeres tienen que hacer méritos para que se conozcan o difundan sus investigaciones.

En este sentido, “la subjetividad se encuentra enfundada en incontables capas de discursos que simultáneamente nos enquistan y descubren, nos atrapan y liberan”¹¹⁵.

Sea por medio de discursos religiosos, políticos, educativos, el abuso del lenguaje es la forma más común para controlar, lastimar, manipular y violentar a los demás.

Los discursos políticos crean la ilusión de libertad, tras esa aparente inmediatez de solución que le dan a los problemas, con ese volumen de voz con mezcla de emotividad, tranquilizan, adormecen los sentidos. De esa manera nos seducen, nos atrapan al darnos ese cobijo con un toque de realidad al englobar problemas reales con perspectiva de género.

Dentro del lenguaje a la diferencia se le dibuja y desdibuja de la realidad, sea económicamente hablando, en problemas de salud, educación o discriminación. Mediante el lenguaje se revive o mata cualquier problema asociado con la desigualdad.

“La diferenciación de roles según el género no afecta únicamente a las funciones y tareas asignadas a cada persona en base a su pertenencia a uno de dichos géneros, sino que también incide radicalmente sobre los valores, actitudes, símbolos y expectativas del comportamiento social”¹¹⁶. Comportamientos que se van quedando en el imaginario de niñas/niños; recordando que hay muchas formas de educar, por medio del comportamiento y el lenguaje que encontramos en todas partes con mensajes ocultos que manipulan nuestra realidad social.

Sabemos que para algunas mujeres se disfraza la realidad, se les entretiene con banalidades como la moda, la belleza, el ejercicio, la decoración el hogar para que no se den cuenta que son seres que importan, que tienen que trabajar en ellas mismas, en aceptarse como sujetos, rescatarse de lo que las tiene sometidas al servicio de los demás.

Las mujeres que se liberan de conductas opresivas no necesitan estar sometidas a rutinas excesivas de ejercicio, ni dietas, ni se frustran por no adquirir todo lo de moda, ni por asumir inmediatamente la maternidad, son mujeres que buscan apropiarse de su cuerpo, asumir su sexualidad de manera informada, responsable, sin temor, sin culpa, son mujeres que dejarán de sentir vergüenza por sus cuerpos.

¹¹⁵ McLaren, Peter. **Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio.** México, Editorial Siglo XXI, 1998, pág.26.

¹¹⁶ Fernández Vázquez, Xose. **Educación e igualdad.** México, Editorial Lukambada, 2003, pág.30.

Las mujeres deben reaprender a verse a sí mismas, a concebirse de manera diferente, no imitando los estereotipos que lejos de alcanzarlos lastiman sus cuerpos, su autoestima, se masculinizan tratando de encontrar a la mujer que los otros desean, a la que nunca le permiten crecer mentalmente.

Los medios nos mandan imágenes de mujeres con cuerpos extra delgados que no corresponden a cuerpos de mujeres según la edad y constitución física antropológica de su región.

Nos quieren imponer cuerpos de niñas, porque al aferrarse en conservar así el cuerpo, este se cansa, se mutila, se agrede las mujeres están en esa búsqueda del recuento de ellas mismas pero por la vía equivocada.

Por eso la construcción de estigmas publicitarios de la maternidad, la belleza, la sensualidad y la obsesión por la limpieza, que para el machismo es símbolo de feminidad.

Por lo que no se puede generar una ruptura epistemológica desde la escuela si no se comienza desde el estilo de escribir o redactar lo masculino y femenino.

“Tales dificultades para la utilización del lenguaje desde una perspectiva femenina se relacionan a menudo con imposiciones gramaticales y con limitaciones de significado que pretenden la “des-existencia” del mundo femenino, ya que, el lenguaje configura una forma de representar el mundo en relación con la historia social propia de cada pueblo”¹¹⁷.

Dado que casi todo en los libros se menciona en masculino, lo femenino siempre está asociado a la cocina, a la maternidad como ya hemos mencionado, a lo débil.

Se ha negado a las mujeres que participaron en la Revolución Mexicana, en la lucha de Independencia, las que son mencionadas siempre fueron esposas de un hombre reconocido, sólo así no quedan silenciadas en el anonimato.

Es así como “...la negación y ocultación que presenta el uso del masculino genérico y el fenómeno de las diferencias semánticas como indicador sexista”¹¹⁸ dentro de la educación.

Se nos ha educado que las mujeres son poco importantes, que no son mencionadas por que se tiene la creencia de que no aportan nada a la ciencia, se ha intentado calmar a la población femenina incluyendo en algunos libros imágenes de deportistas, actrices y una que otra escritora; pero si revisamos al menos un módulo es de sorprenderse que casi el 90% es de imágenes masculinas o asociadas a actividades estereotipadas para hombres. (ver anexo 2)

¹¹⁷ Ob. Cit. Págs. 38 y 39

¹¹⁸ Ibíd. pág. 40.

Dar el siguiente paso es observar analíticamente los libros palabras, imágenes, símbolos con la realidad social, con lo cotidiano hacer un replanteamiento de si es así como debe ser, si las mujeres están conformes, si están dispuestas a asumir la feminidad de otras maneras, hacer una confrontación con los asesores/as de lo que están dispuestos a hacer o a cambiar de sus acciones, conductas y actitudes para que los/las alumnos adultos por medio de ellos puedan dar otras lecturas de lo que pueden ser las relaciones de equidad y el trabajo en equipo. Que los géneros femenino/ masculino no son enemigos.

A través del actuar se puede mandar muchos mensajes simbólicos este es un espacio que profesores/as así como asesoras/asesores pueden aprovechar en beneficio de ellos(as) y de los (las) alumnas adultas. Con estrategias sencillas pero no imposibles.

“El lenguaje surge del cuerpo y constituye una especie de emisión. El cuerpo es aquello sobre lo cual el lenguaje vacila, y el cuerpo lleva sus propios signos, sus propios significantes, de formas que permanecen en su mayor parte inconscientes”¹¹⁹.

Dentro de lo simbolizable está el cuerpo al representar en la mujer la pureza, lo maternal, lo frágil, lo erótico, la ingenuidad, la belleza, la perfección. Es este tipo de mensajes que se reciben en lo cotidiano de los medios de comunicación, en el arte: en el cine, en la literatura, la pintura entre otras

A las mujeres se les ha negado la sabiduría, el conocimiento dejándoles todo lo que tiene que ver con la maternidad; las profesiones en donde se tiene que salir de viaje, usar la fuerza, destrezas matemáticas, físicas, las mujeres brillan por su ausencia y las pocas que hay son sometida a una masculinización total o no sobreviven al ambiente por la presión de alumnos y profesores.

Usualmente a las mujeres se les niega el goce pero lo contradictorio es que se les asume solo por su belleza física, socialmente tienen valía entre más delgadas y atractivas sean, son consideradas objetos sexuales, eróticos, perversos, se les obliga a vivir de lo que representa su cuerpo, la imagen corporal, pero no son dueñas de él ni de su sexualidad, se les oprime, se les interioriza ideológicamente la castidad, o se les estereotipa de prostitutas si la ejercen y son dueñas de su placer (el cual aún no es liberado al ir acompañado de culpa y de vergüenza).

Aún para el presente siglo siguen siendo los hombres quienes deciden en el cuerpo de las mujeres, rigen las modas, dicen cómo vestir nuestros cuerpos, deciden desde gabinetes cuantos embarazos es viable tener, como tener los partos, no existe un respeto por el cuerpo femenino, deciden los tiempos de lactancia y por medio de leyes penalizan el aborto.

¹¹⁹Butler, Judith. **Deshacer el género**. España, Editorial Paidós, 2004, pág. 280.

“En este sentido, lo humano no se identifica con la representación, pero tampoco se identifica con lo irrepresentable”¹²⁰. Lo irrepresentable, lo incómodo, lo que no agrada ver al otro, en libertad de tomar decisiones sobre su vida y su cuerpo. Sin embargo, romper con las estructuras tradicionales fuertemente enraizadas es una labor compleja para la mayoría de las mujeres que lo ven como algo natural y/o cómodo.

Se busca que mediante la educación se logre liberar, a hombres y a mujeres que deseen un camino diferente para transformar su realidad por muy injusta, precaria o lejana que esta parezca.

Que su forma de concebir el mundo de lo femenino y lo masculino se transforme, no con objetos de lujo, ni con comodidades, sino con la autocrítica para replantear las relaciones sociales establecidas para romper con los mitos de la tradición patriarcal.

La ruptura epistemológica de las subjetividades de los adultos/adultas no es tarea fácil, si quien los apoye en esta gran labor no está convencido de la importancia que tiene la teoría de género en la educación y en las relaciones sociales que abarcan todos los ámbitos.

Estamos en la era masiva de la información pero tal parece que es todo lo contrario en adolescentes y adultos/as siguen existiendo embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, y lo peor la agresión sexual y física va en aumento.

“La finalidad de desarrollar, un lenguaje crítico de la educación escolar no es describir el mundo de manera más objetiva, sino crear un mundo éticamente más facultativo y que estimule una mayor conciencia de la manera en que puede movilizarse el poder para liberar al hombre”¹²¹.

Es decir a las mujeres, niños, ancianos y todos aquellos que representan la diversidad sexual exijan que se les reconozca.

Si no existiera la discriminación, la exclusión, la explotación, la violencia, el feminicidio, la homofobia, la misoginia y la ingenuidad en todos los ámbitos de representación social pública o privada el género no tendría razón de ser ni como teoría o construcción social. Si aprendiéramos a dejar de luchar con nuestros miedos a aceptarnos sin temor a expresarnos. Hemos vivido durante siglos en una dualidad que nos conflictua, pero en cuanto entendamos que “... el cuerpo es aquello que puede ocupar la norma en una mirada de formas, que pueden exceder la norma, volver a dibujar la norma y exponer la posibilidad de la transformación de realidades a las cuales creíamos estar confinados”¹²².

¹²⁰ Butler, Judith. **Vida precaria. El poder del duelo y la violencia.** New York, Editorial Paidós, pág.180.

¹²¹ McLaren, Peter. **Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio.** México, Siglo XXI editores, 1998, páginas 21-22.

¹²² Butler, Judith, **Deshacer el género.** España, Editorial Paidos, 2004, pág. 307.

Esto de romper con la norma no es sencillo, si realmente queremos apoderan de nuestros cuerpos, porque aunque suene ilógico el cuerpo y el placer de las mujeres ha sido secuestrado para el placer y las necesidades de los otros.

El empoderamiento del cuerpo se logrará cuando tanto hombres como mujeres decidamos sobre él, sobre cuándo y cómo la sexualidad, la reproducción, la maternidad y la paternidad, sobre el aborto, sobre la forma de vestir y de actuar.

Que acepten sus cuerpos sin querer transgredirlos con la anorexia o la bulimia como consecuencia de querer agradar a otros. Que se acepten los cuerpos de acuerdo a la edad, a la complexión, el color de piel, etc.

Ya que esa lucha incesante con el tiempo a la que se les ha vuelto esclavas debe de terminar, las mujeres deben dejar de cosificarse. No son objetos sexuales, ni comerciales, no más abusos con la imagen del cuerpo femenino.

Por ello se debe luchar por tener más espacios laborales y profesionales, las mujeres no pueden seguir siendo explotadas a través del cuerpo cuando no son conscientes, ni de la prostitución, de la exhibición del cuerpo en revistas eróticas, pornográficas, de modas absurdas que siguen reproduciendo la cosificación de las mujeres.

CAPITULO 4.

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y GÉNERO: UN ACERCAMIENTO A LA REALIDAD.

Estamos en un proceso de educación constante. Este se da usualmente de manera vivencial, es decir, las experiencias de vida nos ofrecen aprendizajes (la gran mayoría de ellos significativos) de una forma asistemática ya que no son planeados ni con objetivos delimitados. Sin embargo, cuando nos enfrentamos a situaciones educativas sistemáticas y estructuradas es necesario que se ponga especial atención en la expresión de los fines, los medios y los factores que intervendrán en ello, incluso de lo que no se expone de manera explícita en el desarrollo del currículum.

De acuerdo a lo anterior, podemos entonces notar que hay diferentes tipos de currículum y por ahora nos centraremos en dos: 1)el currículum oculto y 2)el currículum vivido, esto claro, sin dejar de lado la importancia del currículum como tal o currículum oficial.

La educación de adultos es definida como: “toda tentativa concreta y organizada, realizada ya sea privada o públicamente, para proporcionar a los adultos las oportunidades de aprendizaje formal y/o no formal que contribuyan a su evolución personal, profesional o vocacional”¹²³ que ha sido estructurado de tal manera que responda a un sistema de educación con las mismas “exigencias” que dan forma al sistema escolarizado.

Así, a partir de 1981 que surgió el INEA como tal, se inició un largo proceso de construcción en un campo educativo que hasta ese momento había sido contemplado pero en realidad era desconocido. Surgen entonces los primeros diseños curriculares en la Educación de Adultos en México que (como ya se analizó en el capítulo 2), más que haber sido diseñados para atender las necesidades de un sector social específico fueron adaptaciones del sistema escolarizado, pensando (queremos creer) en que, si finalmente debía combatir al rezago y dar oferta educativa a todos aquellos que por alguna razón no tenían acceso al sistema escolarizado formal, y que el principal objetivo de dicha institución era la “alfabetización”; entonces tal adaptación curricular debía cubrir “bien” las necesidades educativas de tal sector.

¹²³ Hermanus, Frank. **Educación de Adultos. Su metodología y sus técnicas.**México, Editorial Edicol, 1981. Pág.5.

Pero lo que no se tomó con gran seriedad fue el hecho de que debían atender a un grupo de alumnos y alumnas con toda una amplia gama de conocimientos previos a partir de los cuales debía diseñarse el currículum de la Educación de Adultos.

Debido a esto, el INEA comenzó a convertirse más en una opción educativa para todos aquellos que eran rechazados del sistema escolarizado formal, para quienes no tenían un lugar en éste o no contaban con los recursos para acudir a otra institución; más que para combatir al rezago educativo. Entendiendo éste como: toda aquella persona que por alguna razón no tiene acceso a la educación básica y que por ende, en su mayoría no sabe leer ni escribir. Por lo que, no era tanto una opción para disminuir estadísticas en el analfabetismo.

A medida que se consolidaba el INEA e iba logrando mayor difusión y aceptación en la población del país, efectivamente, se alcanzaba el primer objetivo: “la alfabetización”; sin embargo, ahora se comenzó a hablar de ésta como un “analfabetismo funcional”, es decir, aquella alfabetización cuyo único objetivo es hacer que el adulto(a) sólo lea y escriba, pero no ofrece nada más allá de lo que se articula con un conjunto de letras.

Esto pronto se convirtió en un problema más, pues la insipiente educación (o mejor dicho instrucción), que ofrecía el INEA no tenía gran aporte educativo para sus alumnos (as); aunado a todos los problemas de infraestructura ya tratados, era evidente la importancia de un cambio.

Y dicho cambio parecía llegar hacia el 2006, cuando bajo la presidencia del Lic. Vicente Fox Quezada se hizo una “transformación” a todo el Sistema Educativo Nacional. Se habló entonces de “educación integral” y de “formación en competencias” y con ello cambios en todos los planes y programas educativos del país.

En la Educación de Adultos el cambio no se hizo esperar y también el “aprendizaje por competencias” se convertía en el eje rector del “nuevo currículum”.

Se cambia la estructura curricular y surge el programa MEVYT, el cual pretendía: “ofrecer a personas jóvenes y adultas opciones educativas vinculadas con lo que necesitan y les interesa aprender, al mismo tiempo que les permita acreditar y certificar su educación básica”¹²⁴; y entonces se habla ahora con mayor énfasis sobre la importancia de los conocimientos previos de los y las educandos adultos(as), se planea y se realiza el esquema curricular bajo ésta lógica. Se establecen módulos que pretenden recuperar esos conocimientos vivenciales del/la adulto(a) y su realidad.

¹²⁴ Guía para el asesor del Mevyt, INEA.

Se presentan módulos que tratan situaciones como la familia, el trabajo, el cuidado del planeta, los hijos, las adicciones, la pareja y la salud reproductiva.

Temas que sin duda requerían una mayor preparación académica de quienes están al frente de dicho programa, incluyendo a todos aquellos que ofrecían asesorías.

Pero nuevamente la realidad supera toda expectativa y aunque resulte tedioso, el discurso dista mucho de ella. Si bien, es cierto que era urgente un cambio curricular en el INEA, también es cierto que dicho cambio requería de infraestructura, recursos humanos y materiales, que hasta el momento han sido insuficientes o inadecuados.

Aquel proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los que recién reciben su certificado enseñan a quienes aún no lo tienen ya no resulta tan eficaz como en sus inicios (si es que en algún momento lo fue).

Más aún, si hablamos de temas referentes al género, pues tratarlos en un libro es una cosa, pero analizar lo que el texto dice más las opiniones de quienes lo leen es otra muy diferente y cuya complejidad requiere de un mayor compromiso de quienes dirigen un grupo u orientan una asesoría.

Hablar de género en una asesoría en Educación de Adultos no es tema fácil, ya que los/las educandos adultos(as) han asumido ya una postura respecto a éste, ya sea de manera consciente o inconsciente y habrá que enfrentarse a opiniones encontradas de quienes ponen resistencia a romper con esquemas tradicionales y tener la habilidad para invitar y conducir al análisis y la reflexión de éstos en un ambiente de respeto y tolerancia.

Pero cómo lograrlo si los obstáculos y la resistencia se encuentra desde los textos mismos, si presentan imágenes y palabras que finalmente reivindicar los mismos roles de género de siempre y peor aún si con ello se presenta el poco interés de asesores y asesoras, alumnos y alumnas, incluso de las mismas autoridades quienes sólo exigen la expedición de certificados como el fin último a los programas planteados y ejecutados.

El que haya un gran número de certificados entregados anualmente en comparación con los alumnos y alumnas que ingresan al INEA, no quiere decir que hayan tenido un aprendizaje significativo al grado de contar con elementos que les permita criticar su realidad y cambiarla. Contestar un libro o un examen es fácil si se aprende como responder pero analizar su contenido, jerarquizarlo y asimilarlo, no lo es.

Y es ese el compromiso que debe asumirse en todo proceso educativo (sea formal, no formal o extraescolar).

Así, observar con todo detenimiento un hecho educativo nos permite tomar información real de lo que sucede en éste; pensar que cuestiones que parecen tan naturales como, que regularmente haya más mujeres frente a un grupo, que la presencia de un hombre impone mayor autoridad que la de una mujer, o que los hombres entienden más rápido ciertos temas que las mujeres, ya no lo son si dicha observación y análisis se realiza bajo una perspectiva de género.

Por ello, nos dimos a la tarea de acercarnos al fenómeno educativo y observar cómo es que alumnos, alumnas, asesores y asesoras asumen “un rol de género” y de qué manera esto interviene en un proceso educativo ya planeado, estructurado y definido. Esto es, hasta qué punto la perspectiva de género fue incluida o excluida en ese diseño curricular, en el discurso y hasta donde, la postura que cada persona asume facilita u obstaculiza el proceso de formación integral.

4.1 Percepción del género en la Educación de Adultos; como viven asesores, asesoras, alumnos y alumnas el género en el INEA.

Todo proceso educativo que lleve consigo un acto de análisis y síntesis resulta enriquecedor. Pero debemos tener en cuenta que “no se puede hablar de lo que no se conoce”; por ello asesores y asesoras deben primero escuchar a sus alumnos y alumnas para conocer sus necesidades, inquietudes y dudas.

En esta ocasión, acudimos a una Plaza Comunitaria para conocer la percepción que tanto asesores y asesoras como alumnos y alumnas tienen sobre el género. Debemos admitir que, como investigadoras tenemos una postura respecto al género, la cual hemos intentado explicar a lo largo del presente trabajo, y que por ello siempre se corre el riesgo de caer en el error de anticiparnos a las posibles respuestas que se obtendrán, sobre todo, en un trabajo de campo. Pero lo maravilloso de haber podido realizarlo fue que una vez más la realidad nos recordó que nada está dicho, que nada es definitivo.

Con ello no queremos decir que las respuestas obtenidas no fueran semejantes a las esperadas, sino que logramos obtener información que en algún momento dejamos de lado u olvidamos. Pudimos conocer puntos de vista que creíamos que para el año actual (2012), ya se habían erradicado y que sin embargo, parecen ser aún de lo más comunes.

Muchas de las respuestas obtenidas nos han demostrado que se siguen repitiendo los mismos esquemas que la sociedad patriarcal ha impuesto por siglos debido a un alto nivel de ignorancia y a la falta de compromiso de quienes asumen un “rol” bajo la misma creencia de que es algo “natural” o algo que “así es y no hay más”.

En primera instancia aún son pocos los adultos(as) que acuden al INEA en comparación con la cantidad de personas que se encuentran en situación de desventaja educativa; de hecho, parecen ser más los jóvenes mayores de 15 años los que acuden a ésta institución para concluir su educación básica.

No obstante de los adultos(as) encuestados(as), el 38% fueron mujeres, amas de casa, algunas trabajan por su cuenta y otras sólo se dedican al hogar. De este porcentaje, la mitad expresó que acuden al INEA por el deseo de “superarse” (ver anexo tabla 4.1), es decir, acuden con el objetivo de terminar su educación básica; pues aunque con esta palabra se podría entender que su deseo es ampliar su bagaje cultural con el fin de tomar conciencia de sí y de su realidad para cambiarla (o al menos eso sería lo ideal), lo que en realidad quieren decir es “terminar su educación básica para obtener un documento certificado que lo avale y extienda sus posibilidades de acceso a otros niveles de educación o a un empleo formal”. En nuestra cultura aún es usual pensar que la persona vale sólo por el grado de estudios que le permitan ingresar a un estilo de vida dentro de un status social determinado al cual sería imposible acceder sin ellos; de allí que se use regularmente la palabra “superarse”.

Entendemos que esto es debido a que pertenecemos a una “cultura depredadora”, para la cual el fin no es la persona en sí, sino su capacidad de captación de recursos materiales y el grado de fuerza de trabajo que pueda “malbaratar” a cualquier empresario.

Así, la prioridad en cualquier ámbito educativo no es ya la “formación integral” de la persona (aunque así lo exprese el currículum oficial), sino el dar alguna herramienta que les sirva a los y las alumnas para “sobrevivir”.

Además la educación, aún en la modalidad de no formal, ofrece el espacio para que interactúen distintas formas de ser, pensar y sentir, y por consiguiente presenta también la posibilidad de que se refuercen o erradiquen ciertos esquemas.

Por ejemplo, podríamos pensar que aquello que nuestros abuelos decían como: “las mujeres a la cocina, o los hombres deben proveer a su familia” ya no es tan común, sin embargo, el 35% de las personas encuestadas afirma que aún hay actividades específicas para hombres, como salir a trabajar o reparar cosas en casa, y actividades específicas para mujeres, como asear la casa o cuidar a los hijos. (ver anexo tabla 4.2).

Las opiniones de este tipo, nos refieren a situaciones tales como, el hecho de dividir los grupos sociales de acuerdo al sexo, es decir, las mujeres con las mujeres y los hombres con los hombres. Es común ver que una mujer se sienta más cómoda en una consulta con una doctora o con una ginecóloga o que sienta mayor confianza con una maestra en clase y que lo mismo ocurra con los hombres y su interacción social con otros hombres. Pudimos observar que a pesar de que el 65% expresó sentirse cómodo ya fuera en asesorías con asesoras o con asesores, resulta significativo el 35% restante que expresó su preferencia por uno u otro ya que en su mayoría eran adultos entre los 28 y 45 años de edad, a diferencia del primer porcentaje que en su mayoría eran jóvenes de entre 15 y 25 años.

Estas son situaciones muy comunes y que están tan incrustadas en el inconsciente colectivo que se presentan como conductas normales, pero la pregunta es: ¿cómo erradicar dichos esquemas si ni siquiera se está consciente de ellos?

Y es que cuando se les preguntó si consideraban que en los libros de texto (módulos) se privilegiara a alguno de los géneros con imágenes o mensajes, sorprendentemente el 91% contestó que no, es decir, la mayoría no localiza situaciones en las que de manera implícita o incluso explícita, el machismo se presenta; o es que, en su mayoría aunque las localice las pasa inadvertidas porque “así es la vida”. (ver anexo tabla 4.9)

La situación no resulta alentadora cuando vemos que la gran mayoría de las opiniones recabadas expresan no tener claro el concepto de la palabra sexo o de género, es más en su mayoría tienen opiniones muy distintas de lo que significa equidad, (ver anexo tablas 4.5, 4.6 y 4.7).

Como lograr que las personas luchen por la equidad entre los géneros cuando algunos(as) siguen confundiendo equidad con “ser iguales”, o cuando algunos(as) incluso la explican como la masculinización de las mujeres. Porque hacer lo mismo que hace un hombre o vestirse como uno y continuar con las “labores propias de una mujer”, no significa equidad; mucho menos el que los hombres lleven a los hijos a la escuela o se atrevan a lavar los trastes.

Además, que se espera de la formación de adultos (as) a cargo de personal docente que tampoco tiene idea de cómo identificar situaciones que ponen en desventaja a alguno de los géneros. Esto fue notorio al observar que los asesores y asesoras introducen la variable sexo en las asesorías de manera inconsciente y por lo tanto se ejecuta en torno a los roles de género ya determinados formando incluso expectativas diferentes de sus alumnos respecto de sus alumnas.

Es usual encontrar que se tiene en mayor estima el trabajo desempeñado por los alumnos tomando en cuenta más frecuentemente sus participaciones, sabemos (o al menos queremos pensar) que no lo hacen con la intención de menospreciar el trabajo de las alumnas, pero esta es una situación que tiene que ver con la jerarquía social establecida.

En cuanto a la designación de autoridad así como de participación extracurricular se le da prioridad a la intervención de los alumnos ejemplos (pasar lista, ordenar material, acomodar mobiliario, participación en eventos como maestros de ceremonia etc.). Aunque aquí cabe hacer la observación de que para las mujeres es más difícil explicar una idea y no es porque no se tenga la capacidad sino porque socialmente estamos programadas para dar respuestas prácticas a las situaciones y no a buscar explicaciones científicas y filosóficas por eso quienes suelen explicar con mayor detalle y de raíz un tema son los hombres y quienes solemos recurrir más al sentido común somos las mujeres pero es por un mero aprendizaje social.

Otro punto a tratar es que los/las asesores no intervienen en la colocación de los/las alumnos en la clase, ni en la formación de equipos de trabajo de manera mixta (equipos de hombres y mujeres), para que interactúen entre sí. De igual modo no se fomenta la participación de ambos sexos. Tampoco se trabaja con dinámicas de integración grupal cuando se ingresan alumnos(as). Lo que sucede aquí, es que en si el programa del INEA fue pensado para desarrollar asesorías individuales y autodidactas por lo tanto no fue pensado para grupos ni estructurado para ello. El problema ahora es que como no se tiene al personal lo suficientemente capacitado para lograr formar alumnos con cierto perfil lo que se hace es lo mínimo para que resuelvan los módulos, pasen el examen y saquen su certificado.

De hecho, algunos asesores y asesoras suelen no prestar mucha atención en “detalles” como estos, por ejemplo, cuando se le preguntó al asesor entrevistado si consideraba que alumnos y alumnas experimentaban algún cambio en sus relaciones con el sexo opuesto al egresar del INEA, contestó que: “sí, que la mayoría lograba mejorar su comunicación y convivencia con otros sin importar si se trataba de hombres o mujeres” (ver anexo 3). Tal vez aquí el problema radique en confundir la palabra convivir con compartir un espacio, o en su concepto de comunicación, ya que no es lo mismo entrar a un salón de clase y sólo saludar a todos por igual que establecer un diálogo en donde distintas opiniones retroalimenten al grupo sin importar de quien provengan, siempre y cuando se llegue a una conclusión en la que todo el grupo esté de acuerdo. Habilidad que una vez que se desarrolla sin duda se pone en práctica en cualquier ámbito de la vida de cualquier persona.

Los/las asesoras no tienen claro la urgente necesidad de la detección del uso del lenguaje sexista dentro del salón de clases. Consideran que su lenguaje va dirigido de igual manera a alumnos y a alumnas. Y lo peor es que ni siquiera consideran que sea algo importante creen que es algo que en realidad no afecta en nada en el proceso de aprendizaje de los y las alumnas pero no tienen la capacidad de ver más allá de lo que se presenta en el salón de clase que es donde en realidad se pone en juego todo lo aprendido.

Regularmente se usan frases como “así son todos los hombres” o “es que es vieja”, u otras por el estilo para poner ejemplos a temas cotidianos; pero aun cuando el asesor o asesora sólo las utilice para familiarizar a alumnos y alumnas con un tema, deja entrever su opinión al respecto, situación sumamente grave si no se tiene el cuidado de aclarar el punto, más aún si en verdad eso es lo que se piensa. Sobre todo si tomamos en cuenta que dada la jerarquía que tiene por estar frente al grupo, sus opiniones tienen un gran peso sobre las de quienes lo/la escuchan.

Los/las asesoras al no tener conocimientos teóricos no se preocupan de elegir material didáctico, libros u otros materiales, por lo que de esta manera no se evita incluir contenidos sexistas, suele considerar que ese trabajo es “para el personal especializado en la revisión del material didáctico” (ver anexo). Considera que esa es responsabilidad sólo de quien lo escribe y no de quien lo lee.

Por ello es necesario que tanto alumnos, alumnas, asesores y asesoras se responsabilizan del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y que sobre todo quienes están frente a un grupo tomen conciencia de que “la práctica interactiva de la enseñanza es difícil de controlar conscientemente porque... los condicionamientos institucionales y sociales que demandan pautas adaptativas de respuesta conforman esquemas de comportamiento profesional que estructuran toda la práctica docente”¹²⁵; y por lo tanto depende del grado de responsabilidad que cada uno decida asumir consigo mismo para tomar conciencia de su pensar y de su actuar y decida si así desea continuar o cambiar.

¹²⁵ Gimeno Sacristán, José. **El currículum: una reflexión sobre la práctica**. 9ª. Edición, Madrid, Ediciones Morata S.L., 2007. Pág. 246.

4.2 Currículum y currículum oculto en la Educación de Adultos.

Cada institución educativa, para responder a las necesidades sociales, necesita establecer los lineamientos a partir de los cuales se conformará como tal, entre estos, definir el tipo de hombre o mujer que desea formar, lo que implica a su vez, establecer un modelo pedagógico a partir del cual guiará el “qué enseñar” y “cómo enseñar”; es decir, definir el currículum.

A lo largo de la historia de la educación el currículum ha tenido diferentes acepciones con base a muy diversos puntos de vista. Los primeros indicios de una estructura sistemática, aunque deliberada en cursos de estudio, se tienen a partir del siglo XVII.

Para 1949 la educación sentó sus bases en el positivismo, por lo que esta “debía formar hombres educados en las ciencias positivas, realistas y prácticos”¹²⁶.

Sin embargo, para finales de este año surge una nueva definición de currículum que determinaría los procesos educativos hasta nuestros días; Ralph Tyler expone al currículum como “el contenido o conocimiento valioso y digno de ser aprendido, y con el cual a un sujeto se le puede calificar como educado”¹²⁷ lo que será interpretado como el conjunto de saberes específicos sistematizados en los planes y programas de estudio.

A partir de entonces, “el sistema educativo se pone de forma manifiesta al servicio de un modelo de sociedad y de relaciones de producción, de circulación e intercambio definitivo en los términos eficientistas”¹²⁸.

Los procesos de cambio mundial para 1970 hicieron indispensable la adecuación de la educación a las relaciones de producción establecidas, por lo que, para tales efectos el currículum taylorista representaba la perspectiva más congruente con las exigencias socioeconómicas del momento.

Para entonces el amplio rezago educativo en México exigía alternativas de combate “eficientes”, y la idea de ampliar la cobertura del sistema educativo con un programa de Educación de Adultos se presenta oficialmente en el Plan Nacional de Desarrollo durante el sexenio del Licenciado Luis Echeverría.

¹²⁶Díaz Barriga, Ángel. **El currículum escolar. Surgimiento y perspectivas.** Argentina, Grupo Aique Editorial, 1996, pág. 17.

¹²⁷Angulo, J. Félix y Nieves Blanco (coordinadores).**Teoría y desarrollo del currículum.** España, Editorial Aljibe, 1994, pág. 18.

¹²⁸ Torres Santomé, Jurjo. **El currículum oculto.** Madrid, Editorial Morata, 6ª. Edición, 1998, pág. 32.

Dicho programa “debía aspirar a una educación que propiciara el establecimiento de estructuras y métodos que ayudaran al adulto a continuar su aprendizaje y formación”¹²⁹.

Nuevamente se presentó una interrogante respecto a la cuestión curricular, ahora para la educación extraescolar con educandos adultos. Se establecieron planes y programas flexibles con un esquema paralelo al sistema escolarizado por lo que, se pretendía que los adultos adquirieran conocimientos y habilidades de la educación básica de una manera autodidacta guiados sólo por una forma de orientación básica externa (asesorías); así aprendían de acuerdo a sus posibilidades lo que debían haber adquirido en el sistema formal.

La educación “progresiva y lineal” establecida en el sistema escolarizado se presentó en la Educación de Adultos bajo un esquema curricular intuitivo con la diferencia de considerar los aspectos laborales del educando adulto que exigían mayor flexibilidad en los cursos de acción.

Esto representó la necesidad de vincular la Educación de Adultos con las exigencias laborales encauzadas a la productividad. Y para el sexenio de López Portillo, en la Educación de Adultos se estipuló como prioridad la capacitación por representar ésta una necesidad socio-económica que requería ser cubierta de inmediato.

Por lo que la definición del currículum taylorista “se equipara con una prescripción por escrito de lo que se pretende deba suceder en las escuelas”¹³⁰, más aún si se trataba de presentar formas de especialización técnica que permitieran al educando adulto mejorar su situación laboral.

Los intentos de cubrir la demanda educativa escolarizada y extraescolar fueron muchos, sin embargo, dada la reciente puesta en marcha de un programa para la educación de adultos se presentaba ya un grave problema; la falta de especialistas en el tema e incluso la falta de una institución encargada única y específicamente de estos menesteres.

Por lo que, para 1981 la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), representó la posibilidad de establecer un modelo educativo y una estructura curricular basada en las características del educando adulto, que incluso sistematizara el programa y le diera legitimidad.

¹²⁹ San Román Vázquez y Carmen Christlieb Ibarrola (coordinadores). **Historia de la alfabetización y de la Educación de Adultos en México**. México, INEA-SEP, pág. 611.

¹³⁰ Lawrence Stenhouse. **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid, Editorial Morata, 4ª. Edición, 1998, pág.26.

Con una visión romántica, se difunde con mayor fuerza la idea de la educación de adultos como el medio para combatir “la injusticia y la desigualdad”.

Esto implicaba ver el currículum como “el estudio de la relación entre dos acepciones: como intención y como realidad”... el problema se presentaba “en el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones, y nuestras tentativas para hacerlas operativas”¹³¹.

Lo que permitiría que para la década de los 90’s se presentara un esquema curricular definido en la educación de adultos con el programa de alfabetización, el programa MPEPA (educación primaria) y el programa SECAB (educación secundaria) desplegados en módulos con los contenidos de las asignaturas del sistema escolarizado (Español, Matemáticas, Ciencias, etc.), con módulos diversificados en base a “la vida laboral, comunitaria y nacional”.

Para este momento, se tenía una gran consideración por los alumnos(as), se les animaba a no desertar y aunque tardaban un poco en terminar la primaria o secundaria al concluir se sentían satisfechos con su aprendizaje ya que se respetaba el ritmo de aprendizaje de cada alumno y alumna. Pero rápidamente la situación comenzó a rebasar lo establecido por el programa y éste debía cambiar a la par de la sociedad a la que intentaba dar oferta educativa.

No obstante, la educación, tanto en el ámbito escolarizado como en el extraescolar no es un espacio neutral y objetivo y las políticas educativas dejan ver el contexto socio-histórico que las enmarca y a partir del cual cobran verdadero significado (cualquiera que sea éste) y define de manera implícita o explícita los procesos educativos.

Se presenta, para el siglo XXI, un nuevo programa para la Educación de los Adultos el MEVYT, en el cual se integran aspectos de la vida diaria de las personas que antes no se tomaban en cuenta; entonces cuestiones como la vida laboral, la vida afectiva, la salud, la educación ambiental o hasta recomendaciones para madres y padres se presentaron dentro del esquema curricular.

Pero tales situaciones expresadas tácitamente en el currículum no contemplaban que en el momento de ejecutarlo se presentarían otras “oficialmente” no determinadas, es decir, no contemplaban que existe “un conjunto de normas y valores” que se hacen evidentes en las experiencias de aprendizaje “localizadas en el currículum oculto”¹³².

¹³¹ Ibíd. Pag.27

¹³² J. Posner, George. **Análisis del currículum**. Colombia, Editorial McGraw Hill, 2ª. Edición, 1998, pág.12.

Será mediante este que tanto el educando y el educador expresen mensajes relacionados con la edad, raza, género, estatus social y económico, etc., ligados a las experiencias de vida de ambos; que podrían tener mayor impacto, incluso, que el currículum oficial.

Y precisamente en este punto localizamos uno de los factores clave para nuestro trabajo, de análisis pedagógico del MEVYT, específicamente refiriéndonos a aquellas actitudes, valores, normas, lenguaje, etc., que tienen que ver con la perspectiva de género que cada alumno, alumna, asesor y asesora manifiesta dentro de los escenarios educativos.

Es usual cometer el error de ver al educando adulto como un educando en edad escolar, olvidando “sus experiencias de vida, dogmas, capacidad de decidir, autonomía, valores y actitudes”¹³³ situaciones que en los espacios educativos se presentan e influyen decisivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Existen factores que dificultan un verdadero servicio educativo que ofrezca algo más que sólo un analfabetismo funcional. La falta de recursos materiales y a veces humanos, la indiferencia y/o apatía de algunos(as) alumnos(as) y el temor de otros(as) por aprender y los textos obsoletos resultan en una gran limitante, peor aún, cuando una persona que lucha por continuar o concluir su educación básica aún contra su situación económica, contra lo establecido por el “rol” social que decidió asumir (aunque de manera inconsciente), contra situaciones de violencia, de pobreza extrema, de abuso, contra sus miedos y sus complejos; llega y se enfrenta ante los obstáculos de un sistema espectacularmente presentado pero pobremente ejecutado, la poca motivación que lo acercó al programa se va y termina desertando.

La clave radica en la posibilidad de ofrecer una educación integral para las y los adultos evitando los estereotipos, cuidando el lenguaje, las ilustraciones de libros de texto e incluso, modificando las actitudes de asesores y educandos.

Pero a nuestro parecer, no como una forma de control absoluto del ambiente educativo sino como una forma de hacer conscientes tales manifestaciones y hacer factible la posibilidad de generar cambios en las subjetividades de asesores, asesoras, alumnos y alumnas.

Esto implica el desarrollo de un currículum que se fundamente en un “modelo pedagógico social”; de tal modo que brinde a las y los alumnos: “el desarrollo máximo y multifacético de sus capacidades e intereses... para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico, polifacético y

¹³³Hermanus, Frank. **Educación de Adultos. Su metodología y sus técnicas.** México, Editorial Edicol, 1981, págs. 22-24.

politécnico y el fundamento de la práctica de las futuras generaciones”¹³⁴. Bajo la conciencia de que toda relación social establecida, en cualquier ambiente, pone en juego sensaciones, emociones y pensamientos que construyen una percepción particular de la realidad y que cuando se confronta con otra es necesario buscar un punto de equilibrio.

4.3 La Educación de Adultos (as) y currículum vivencial como una alternativa de aprendizaje extracurricular.

La Educación de Adultos, como cualquier otro ámbito educativo presenta una gran posibilidad enriquecedora tanto para alumnos (as) como para docentes, pero con la particularidad de que al tratar con personas adultas las decisiones no sólo las toma el docente.

Esta es precisamente una de las palabras más complejas, “decidir”. Definida por la Real Academia de la Lengua Española como: “formar un juicio o tomar una determinación sobre algo”; suele llevar consigo algo más allá de lo que las palabras expresan, **poder**. Decidir es tener poder y quien tiene poder es quien seguirá tomando las decisiones.

Pero, sólo las minorías que tienen poder son quienes realmente toman las decisiones, decisiones importantes. Las mayorías que bajo la estructura de una sociedad neoliberal creen tener el poder de decidir sobre sí mismos y sobre las cuestiones que la organizan en realidad sólo se envuelven en un juego de palabras que legitiman los intereses de los primeros.

Y, ¿por qué hablar de poder y de decisión en la educación de adultos?, precisamente porque es un escenario educativo en donde las decisiones y la lucha de poderes se confrontan y se ponen en juego, incluso donde se revelan situaciones que quizás por no tomarse en cuenta en el currículum oficial, develan la decadencia del sistema educativo nacional.

Cuando se trabaja con alumnos(as) adultos(as) se debe tener en consideración que son personas que “deciden” por sí mismas. Sin embargo, y muy a pesar de que así sea, ¿hasta qué punto esto es cierto?; porque cuando una señora ama de casa “decide” concluir su educación básica y acude al INEA pero en el camino “decide” cambiar de opinión y dejarlo para otro momento porque “hay otras

¹³⁴J. Posner, George. **Análisis del currículum**. Colombia, Editorial McGraw Hill, 2ª. Edición, 1998. Pág. XXVI.

prioridades”, (abrimos la interrogante) en verdad fue ella quien lo decidió o es que alguien más tomó la decisión por ella y planteó las situaciones necesarias para que “cambiara de opinión”.

O cuando un empleado es despedido porque sólo tiene el certificado de primaria y una gran familia a quien “proveer”, y acude al INEA para continuar su educación secundaria, ¿en realidad va motivado por el aprendizaje que esta oportunidad le ofrezca?, o sólo le interesa aquel documento certificado que le dé esperanzas para obtener una forma de ingresos para su familia.

Cuando, una joven, madre adolescente, acude al INEA para continuar con sus estudios, ¿lo hace en verdad motivada por su formación personal?, ¿o son los padres de la misma quienes la obligan a continuar porque ante la decepción de saberla madre a una corta edad, la única esperanza que queda es que estudie y obtenga alguna herramienta que le ayude ahora a mantener a su hijo?

Un sinnúmero de situaciones que en general hacen parecer que la única esperanza de hallar una solución es continuar con la educación básica, pero no para una formación integral sino sólo para “irla pasando”. Esto, entonces sólo presenta la ilusión de poder tomar la decisión de cómo dirigir nuestras vidas cuando en realidad hay todo un sistema económico, político y social tan complejo bajo el cual están determinadas ya muchas cuestiones al respecto y que aceptamos de forma inconsciente mediante el esquema cultural reproducido y heredado en consenso. Debiera verse a la Educación de Adultos como la posibilidad de hacer conscientes todos aquellos esquemas aprendidos de forma “habitual” que impiden que en verdad las personas tomen sus propias decisiones de manera libre y responsable.

Si el conocimiento se hace consciente, consciente de qué aprendo, cómo lo aprendo y para qué lo aprendo ofrece esa posibilidad. En este sentido, quizás el currículum oficial difícilmente podría llevarlo a cabo, porque aun cuando lo exprese tácitamente en el discurso, en la práctica los mensajes subliminales contenidos en el material didáctico utilizado tienen otro impacto.

Pero, por otra parte, el currículum vivencial puede ser esa alternativa para cubrir las deficiencias o defectos del currículum oficial. Porque “un aprendizaje vivencial garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la cultura, propiciando el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social”¹³⁵.

¹³⁵ Ortiz Ocaña, Alexander. **Metodología del aprendizaje significativo, problemático y desarrollador. Hacia una cultura integradora y vivencial.** Venezuela, Editorial Antillas, 1996. Pág.34.

CAPITULO 5.

EL RESCATE DE LO PEDAGÓGICO.

El rescate de lo pedagógico es la búsqueda de la construcción de nuevas maneras de relacionarse entre hombres y mujeres (incluyendo la diversidad sexual) en todos los espacios, sin esa insana competitividad, sin esa lucha de poder que oprime a los más débiles socialmente en este sistema patriarcal.

Por ello será a través de “la palabra, por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo”¹³⁶

El rescate de lo pedagógico va más allá del reconocimiento, de la validación de los derechos humanos. Se busca desarrollar un espacio de análisis donde hombres/ mujeres formen una nueva lectura a sus realidades, a sus subjetividades. Que se de-construyan esos aprendizajes obsoletos de lo que representaba ser mujer u hombre.

Cuando se habla del rescate de lo pedagógico se intenta no sólo ir en busca del conocimiento, ni de nuevos aprendizajes, es esa búsqueda de los/las sujetos como seres integrales que gusten de desarrollar sus facultades intelectuales, culturales más allá de lo que dicta la tradición.

En esta investigación el rescate de lo pedagógico es la búsqueda de los/las nuevas sujetos a través de el autoconocimiento, la crítica del lenguaje a través del diálogo, la lectura de cuentos confrontada con las experiencias de los/las adultos para la transformación de la realidad.

Dado que “la palabra viva es diálogo existencial. Expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración”¹³⁷ con los otros, materializando las subjetividades haciéndolas palpables y posibles de conocer, criticar, retroalimentar y reconstruir.

Esto será a través de la participación mediante el lenguaje, que juega un papel central en el proceso social-educativo. El cual permite considerar la realidad en la que están inmersos las y los adultos.

¹³⁶Freire, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. México, Editorial Siglo XXI, 2005. Pág.24.

¹³⁷Bernstein, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica**. Madrid, EdagoEditorial Morata, Fundación Paideia, 1996. Pág. 37.

Tomando en cuenta sus necesidades educativas y de aprendizaje se podrá asumir si se les respeta, si se les reconoce como sujetos que valen, que participan en lo social y en lo económico, aún de manera informal , incluso cuando no entran en las estadísticas de la economía formal.

Porque mediante el lenguaje también se expresan las relaciones que se establecen en las interacciones cotidianas definidas por un sistema de control impuesto por la política, la religión, la economía, la cultura y la educación.

Por ello a necesidad de vincular la lectura con el diálogo, con esa búsqueda de lo humano de ese acercamiento que sólo da el lenguaje será éste el vehículo mediante el cual se confronten las subjetividades de un grupo de personas con un fin común: hacer consciente la realidad que se vive, mediante una perspectiva de género y tomar acciones que posibiliten romper esquemas.

Se trata de rescatar al ser humano sea hombre o mujer de esa enajenación que ha heredado del sistema patriarcal. Que fue impuesto como parte de la cultura y la educación.

Será a partir de la lectura de la realidad inmediata de los/las alumnos adultos que se analizará con ayuda de una compilación de cuentos con perspectiva de género.

Proponemos el rescate de lo pedagógico a través de la lectura, en el que no sólo nos enfocaremos al saber leer que es parte fundamental de la alfabetización, sino iremos más allá de leer las palabras porque "...aprender a leer no es sólo adquirir la capacidad de entender lo que el texto dice, sino ser capaces de escuchar, en lo dicho, que da-que-decir, lo que queda por decir"¹³⁸.

Estamos conscientes de que se ha hablado demasiado de la teoría de género pero que aún no queda claro cuál es la propuesta pedagógica dentro de la educación de adultos, lo que si queda claro es que todavía hay mucho por decir e investigar.

Para los adultos la teoría de género no es un tema fácil de abordar debido a la complejidad de la relaciones sociales, "pero permitir que los nuevos tomen la palabra implica ruptura de lo dicho, la distancia respecto al se dice y la transgresión de las reglas del decir"¹³⁹. Por ello, se incentivará la reflexión, así como la construcción de significados que permita a las y los adultos la elaboración

¹³⁸ Larrosa, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. México, Fondo de Cultura Económica, 2003, pág. 82.

¹³⁹ *Ibíd.* Pág. 84.

de nuevos esquemas en pro de establecer relaciones equitativas entre hombres y mujeres.

El problema radica en cómo se ha masificado la información en los medios, pero al mismo tiempo se contradice esta información con la resistencia de los que promueven el sistema patriarcal para defender sus intereses políticos, ideológicos y económicos.

O por el sólo hecho de que el patriarcado siga siendo una estructura de poder que oprima a los más débiles al igual que a las mujeres

“La educación es concebida como una especie de auto-descubrimiento interior, razón por la que el rol de los educadores es generar las condiciones para esa iluminación”¹⁴⁰.

Los alumnos(as) son elementales en el proceso de su educación que va más allá de ser simples receptores, el asesor también aprende de los adultos en esa dialéctica que enriquece el aprendizaje.

Porque sólo a través del diálogo los sujetos se escuchan y escuchan a los demás, es una forma de autoconocimiento, de abrirse al mundo y conocer al otro. Dado que “el encuentro con los otros, clave de la personalización, aparece mediado por el lenguaje y por lo tanto la conquista del sentido se logra a través del diálogo”¹⁴¹.

El rescate de lo pedagógico es el rescate de lo humano, de la auto liberación que los (las) sujetos irán construyendo de manera libre, en consenso con quienes comparten su realidad inmediata.

En confrontación con sus experiencias, con la enseñanza que no eligieron del sistema patriarcal que les ha negado a los hombres su derecho a la sensibilidad y a las mujeres la participación en lo público, en lo laboral. Es el rescate de la conciencia humana que no tiene claro por qué actúa así, por qué discrimina, por qué ese miedo a lo diferente.

Implica el analizar el abuso del poder, en la apropiación del cuerpo y la sexualidad de los otros. Del silenciamiento de lo femenino en la educación, de la desvalorización de la participación femenina en la educación de adultos. De la poca importancia que se da a los textos que mencionan la teoría de género.

¹⁴⁰Yuni, José A. y Claudio A. Urbano. **Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones.** Argentina, Editorial Brujas, 2005. Pág. 75.

¹⁴¹ Ibíd. Pág.76.

El rescate de lo pedagógico es dar a conocer la ley de igualdad y género que muy pocos(as) la conocen. Hacer reflexión crítica de dicha ley, asociándola con lo educativo.

Rescatando la teoría de género por medio de la lectura de cuentos vinculándola con información que amplíe y aclare las dudas que puedan surgir en los/las alumnos adultos.

“A través del uso lingüístico cotidiano y de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de la publicidad se construyen y difunden hasta el infinito los arquetipos sexuales del androcentrismo y se instruye a las personas en una determinada manera de entender el mundo y las relaciones entre las mujeres y los hombres”¹⁴².

Esto es una realidad que la mayoría no identifica, no reconocen que la educación de género la dirigen los que tienen el poder económico y político; las personas ven la televisión sin hacer crítica, toman como modelos a seguir a los actores de moda, a las modelos, todo lo que se ofrece les brinda a los espectadores respuestas instantáneas de cómo deberían de asumir sus identidades de género, cómo ser mujer con miles de productos de belleza, cómo seducir.

Para los hombres se ofrecen objetos de poder como autos, artefactos de seducción, que “dicen aumentar su virilidad”. Productos que manejan el eslogan que define al machismo.

Realidad aspiracional para muchos que no descubren el poder oculto de la fantasía que representa la publicidad pero que convence a los televidentes de seguir los estereotipos de vida y los convierte en esclavos de la cultura depredadora.

“Porque no se trata de ser iguales a nadie sino de construir un mundo en el que la diferencia sexual entre mujeres y hombres no sea la antesala de la ocultación cultural y de la desigualdad social”¹⁴³.

Los medios hablan de igualdad, pero no explican que hombres y mujeres son diferentes, que no se puede ser igual, que se debe de educar en equidad sin marcar las diferencias o beneficiar a alguno de los géneros.

La educación debe ser justa para todos en conocimientos, oportunidades y participación. El rescate de lo pedagógico busca que los asesores(as) de INEA se reconozcan de igual manera como sujetos que importan para que puedan

¹⁴²Lomas, Carlos. **¿Iguales o diferentes?: género, diferencia sexual, lenguaje y educación.** México, Editorial Paidós, 1999. Pág.14.

¹⁴³ Ibíd., pág. 15.

transmitir la esencia de la perspectiva de género en los alumnos en general. Que los alumnos(as) comprendan lo valiosa que es la participación tanto de hombres como de mujeres, la importancia del reconocimiento de los géneros como la tolerancia y el respeto a la diversidad sexual en las instituciones educativas así como en lo laboral, en lo familiar o lo social. Que se entienda que la diferencia no transgrede sino que enriquece con su participación.

Es importante señalar la desvalorización de los quehaceres domésticos por la mayoría de los integrantes de una familia, sin olvidar que éste aumenta la doble o triple jornada de las mujeres. Que no les permite realizarse profesionalmente, o dedicarse a otras actividades de desarrollo personal.

“Quizás la respuesta venga de la mano de la invisibilidad, el desprestigio y la desvalorización de estos trabajos, al no proponerse como aprendizajes y tareas humanas universales”¹⁴⁴.

El rescate de lo pedagógico busca la integración de todos y todas en el quehacer doméstico para que todos los miembros de una familia puedan desarrollarse de una manera equitativa sin abusar del tiempo de los demás, de igual manera con el cuidado de los hijos e hijas, lo mismo con los ingresos que hombres y mujeres puedan aportar a la economía familiar, para que los hombres dejen de sentir esa carga de ser vistos como proveedores.

De eso se trata, de volvernos más humanos de rescatar la sensibilidad de los hombres, su derecho, a expresarse, a ejercer su paternidad. Porque “el caso de las mujeres y los hombres es el más significativo, pues siempre existe, en todo tiempo y lugar y en estrecha y continuada convivencia”¹⁴⁵.

Esa es la problemática no resuelta, lo complicado que resulta la convivencia de hombres y mujeres, partiendo de la percepción tradicional del género masculino y femenino que provoca que en casi todos los ámbitos las relaciones no sean equitativas, ni justas; como ya hemos mencionado no se busca ser mejor, ni competir, sólo salarios iguales para los mismos trabajos, reconocimiento e inserción en la ciencia y la política no como subordinadas sino con los mismos derechos y oportunidades.

Se busca que por medio del diálogo de hombres y mujeres se desmitifique qué actividades son de mujeres o de hombres. Nada es exclusivo todo ha sido una creación cultural y de ejercicio de poder para mantener el control y subordinar al otro(a).

¹⁴⁴ Simón Rodríguez, María Elena. **Hijas de la igualdad, herederas de injusticia**. España, Editorial Narcea, 2008. Pág. 60.

¹⁴⁵ *Ibíd.*, pág. 29.

En este sentido, “las escuelas producen conformaciones sociales alrededor de la explotación de clase, de género y de raza, pero al mismo tiempo contiene pluralidades contradictorias que generan posibilidades tanto para mediar como para contestar a las ideologías y prácticas de dominación”¹⁴⁶.

No es raro identificar que a los alumnos clase - medieros se les privilegie dentro del aula o en la participación educativa. Así como observar que a los hombres se les eduque para competir, de igual manera se les forma para ser más hábiles en matemáticas como en todo lo que tiene que ver con la ciencia y la tecnología.

Dando a entender que lo femenino es la enseñanza en el hogar u otros oficios de menor importancia para lo masculino. Notando de esta manera que la educación de género también tiene matices políticos; que en la educación se limita ideológicamente la participación de las mujeres por encasillarlas en lo reproductivo, en lo privado, por convenir más a los intereses de unos cuantos.

Por eso “...como educadores, podemos ayudar a hacer que lo político sea más pedagógico...”¹⁴⁷ al reconocer los derechos educativos de las mujeres, al volverlos parte de la realidad, al identificar hechos discriminatorios, de igual manera erradicar el lenguaje sexista, romper con estereotipos de lo que se cree femenino/masculino. Hacer de la teoría de género el sustento pedagógico de la educación de adultos como punto de partida para la educación de equidad, para que desaparezca la educación de la diferencia y la exclusión por una educación plural, multicultural y diversa.

Formar adultos(as) no es fácil cuando han tenido una educación estrictamente patriarcal, pero tampoco es imposible si se tiene una formación pedagógica que busque educar para la libertad de pensamiento, que busque transformar mentes, que sean capaces de auto dirigir sus vidas, de educar a sus descendientes sin violencia, sin estereotipos sexuales, sin explotación de aquellos a quienes se considere diferentes.

¹⁴⁶ Giroux, Henry. **Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición**. México, Siglo XXI Editores/UNAM, 1992. Pág. 53.

¹⁴⁷ *Ibíd.* Pág. 63.

5.1 ¿Una compilación de cuentos para qué?

Es conocido que en México la mayor parte de la población no tiene el hábito de leer, lo que tiene como consecuencia el escaso interés por la lectura de cualquier género literario. Por tal motivo, es de nuestro interés fomentar la lectura dentro de la educación de adultos del INEA.

Para lograr fomentar la lectura, la reflexión y la crítica recurrimos a un elemento literario de grandes cualidades: el cuento. Porque a través de los cuentos se puede interesar a los/las adultos que estudian en el INEA.

Debido a la sencillez del lenguaje en los cuentos y lo lúdica que puede ser la experiencia al ser compartida en un círculo de estudio en donde participen tanto hombres como mujeres y se pueda desarrollar una competencia literaria.

Entendiendo por competencia literaria “el conjunto de saberes que permite actualizar diversas obras; pero esos saberes dependen, en gran medida, de las experiencias lectoras previas y de las inferencias generalizables que, sobre el discurso literario, haya sido capaz de sistematizar el lector”¹⁴⁸.

Es invitar a los (las) adultos a participar en nuevas formas de asumir su masculinidad o femineidad frente a su cotidianidad, ante lo más próximo que es la familia o el trabajo.

Porque “estudiar literatura es siempre un ejercicio intelectual que consiste en salir de nosotros mismos, aunque, en rigor, „salir“ en este caso requiere decir imaginarnos como siendo otros desde nuestra propia insoslayable mismidad”¹⁴⁹. Sin caer en acusaciones morales que conduzcan a la subjetividad de lo que pueda ser malo o bueno en los roles de género.

Se trata de sacar, de descubrir esa parte sensible, ese entendimiento de lo que provoca el ejercicio del poder en los hombres, que han sido educados por el rígido sistema patriarcal sin tener conciencia de ello.

Pero en esta ocasión no con lecturas científicas o con textos complejos llenos de tecnicismos especializadas en teoría de género, sino por medio de cuentos.

¹⁴⁸ Mansilla Torres, Sergio. **La enseñanza de la literatura como práctica de liberación. (Hacia una Epistemología Crítica de la Literatura)**. Chile, Editorial Cuarto Propio, 2003. Pág. 59.

¹⁴⁹ *Ibíd.*, pág. 33.

Elegimos el cuento por su sencillez, por su lenguaje, por lo estético que resulta su contenido en general. A este respecto, “la palabra cuento proviene del latín computare, y significa contar, enumerar hechos; es decir relatar, narrar una historia que, como toda historia, necesita de un argumento que la sustente, que le otorgue un sentido, una razón de ser: que le de vida”¹⁵⁰

Leer un cuento resulta algo muy ameno, no contiene en su mayoría vocabulario técnico, ni científico; para quienes no saben leer ni escribir, aún las imágenes y los colores le harán la invitación para que deduzca la historia a partir de éstas, desatarán su imaginación y de allí se partirá al diálogo. Se siembra la duda para el o la que aún no sabe leer. Será de doble esfuerzo intelectual el que los alumnos deseen saber que dice e interpretar las imágenes. Es sacarlos de sus miedos, es hacer a diálogo, es una invitación a expresarse.

Además no olvidemos que es más fácil recordar un cuento que toda una obra literaria cuando no se es un lector por formación escolar o autodidacta.

Los cuentos pasan de generación en generación claro con cambios que el que lo cuenta puede renovar tras ese evolucionar social sin que se pierda el mensaje que el autor quiso compartir. Aunque suele pasar más en el cuento tradicional que en el cuento literario que sugerimos.

“Por cuento literario debe entenderse un relato de ficción en prosa de extensión relativamente breve y que ha sido elaborado y transmitido mediante la escritura”¹⁵¹

Por lo que, presentamos una compilación de cuentos para que los(as) asesores lean y también se sientan identificados(as) con la lectura de cuentos como **Atrapadas en el erotismo**. De distintas escritoras. Que pueden decirles mucho de la sexualidad así como del erotismo que muchas mujeres desconocen o les atemoriza reconocer, aceptar en sus cuerpos.

Reconocer que sin importar la edad nunca es tarde para explorar y conocer su cuerpo, sus sensaciones, aun cuando este conocimiento se haga con ayuda del otro, lo que sin duda ofrece una experiencia erótica muy enriquecedora como lo expone **Rosa Nisán** en “**Quiero hablar de tu cuerpo**”.

Tomando en cuenta que los (las) asesoras también tienen experiencias vivenciales que compartir que tienen que ver con la perspectiva de género y con la educación, con el aprendizaje de cómo se llega a ser hombre o mujer. De lo

¹⁵⁰Bruder, Mónica. **El cuento y los afectos: los afectos no son cuento**. Buenos Aires, Editorial Galerna, 2003. Pág.27.

¹⁵¹Del Rey Briones, Antonio. **El cuento literario**. Madrid, Editorial Akal, 2008. Pág.9.

complicado pero no imposible de entender, para irse separando de los patrones culturalmente impuestos por la estructura del sistema patriarcal.

Dado que los cuentos educan como hemos mencionado de manera divertida, intelectual, mas no alejan a los adultos(as) de la iniciación de la lectura por ser breves, de lenguaje común.

“La misma condición del cuento, ligada a sus orígenes orales, requiere que su extensión sea relativamente breve, la necesaria para que en un principio se pudiera retener en la memoria y reproducir más o menos fielmente sin dificultades”¹⁵².

Por eso, presentamos una compilación de cuentos variada para todo tipo de expectativas que invitan al que ya sabe leer a leer más, a abrirse al diálogo a dar una lectura de sí mismo con la realidad de los otros, de cómo afecta el vivir, el actuar con algunos estilos de vida tradicionales que han sido injustos con otros sectores de la sociedad.

“...Hay que tener en cuenta que el personaje del cuento literario no se define sólo en función de lo que hace, sino de otros muchos factores entre los cuales tienen una especial importancia los de carácter subjetivo”¹⁵³ que sirven de base para la reflexión de los adultos/as de cómo se relacionan los personajes, sus historias con su cotidianidad, con sus formas de asumir sus identidades genéricas, de cómo se puede llegar a hacer crítica sin caer en la subjetivación de lo moral.

Sin agredir a quienes opinan porque piensan diferente; por medio del cuento literario se pueden ver diversas historias que se acercan mucho a la realidad, ayudan a identificar más fácilmente donde se necesita un cambio, una reacción que se lee en la ficción de algunos cuentos que reflejan una realidad.

Leer un cuento es divertido, no quita tiempo, es didáctico, se aprende, amplía el vocabulario, e invita a los/las lectoras indirectamente a compartirlo así como a leer otros cuentos sea del mismo autor o de otros.

Ya que leer no es sólo ver las palabras es comprender lo que dice el autor leerlo en nuestra realidad, analizar que nos propone ante el momento social y cultural que atravesamos, como en algún momento lo experimentó el autor para compartirlo con los /las lectoras.

“Por lo que se refiere a los criterios morales, el cuento literario no es dogmático, es decir, no plantea conceptos obsoletos, porque es consciente de que en la vida

¹⁵² Ibíd. página 15.

¹⁵³ Idem.

y en los comportamientos de las personas no están tajantemente separados el bien y el mal;..”¹⁵⁴.

En el cuento literario no se menciona lo que puede ser bueno o malo, evitando influir negativamente en el criterio de los/las lectoras deja el camino de la reflexión así como de la crítica para que los que participan de leer armen sus propias concepciones de lo que es conveniente o no modificar en sus vidas.

A través del cuento literario tanto alumnos como alumnas tendrán las mismas oportunidades de participar en la lectura así como de dar sus opiniones o sugerencias al final de éstas por lo breves que suelen ser los cuentos.

“...Y como los personajes de los cuentos literarios no están hechos de una pieza, sino que tratan de reflejar a individuos que parezcan extraídos del mundo real, seres complejos, y a veces contradictorios, con sus virtudes y defectos...”¹⁵⁵.

Con el cuento no es necesario poner ejemplos que incomoden a los/las alumnas al contrario estas lecturas darán pie para que tengan confianza de narrar sus experiencias, que se vean reflejadas en la problemáticas de los cuentos. Así será más fácil que las personas adultas se abran al diálogo y de esta manera compartan e intercambien sus puntos de vista y construyan en conjunto nuevos conocimientos acerca de sus modos de vida.

Siendo capaces de reflexionar si todas sus acciones, así como decisiones han sido las correctas; que por medio de la lectura vean que existen otras alternativas que pueden tomar ellos/ellas, sin afectar ni culpar a otros, perdiendo el miedo a ser y a hacer, convirtiéndose en protagonistas de sus vidas, es decir, siendo **las ovejitas negras** del rebaño que por sus diferencias marquen un punto de igualdad entre todos.

La literatura libera, hace libre al que piensa, lo hace dudar, lo conecta con otras formas de pensar, leer es renovarse, reinventarse conocer otras soluciones de lo que puede significar el respeto a lo diferente sin agredir, ni invadir los espacios, ni derechos de los otros/otras.

Por medio de la lectura nos volvemos más libres, lo mejor es humanizarnos, deconstruir esos viejos conceptos de lo que ya estaba escrito por “mandato divino” o por la creencia de que las diferencias sociales son por la naturaleza biológica, la lectura con perspectiva de género nos libera de esas ambigüedades.

¹⁵⁴ Ibíd., pág. 22.

¹⁵⁵ Idem.

5.2 El género y la literatura como recurso pedagógico.

La literatura es una manera de comunicarse que se vale del lenguaje escrito u oral. Ya que la literatura es todo un código que enriquece la lengua, la cultura y a cada uno de los seres humanos que la comparten.

Valiéndose de los géneros literarios, así como de procedimientos sintácticos, morfológicos que no profundizaremos aquí.

Lo que buscamos es establecer una conexión entre las normas de comunicación de los/las adultos acerca de la perspectiva de género por medio de la literatura.

“La literatura, como conjunto de historias, formas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, comedias o farsas, hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo...”¹⁵⁶.

Lo interesante de la lectura de una obra literaria como lo es el cuento es que mujeres/hombres se diviertan al poder intercambiar opiniones acerca de los textos e interpretarlos para que se logre dar esa conexión con la subjetividad y el mensaje que busca transmitir el escritor.

La literatura al igual que la lectura son factores que inciden en la formación de los y las alumnas.

La lectura procura e inspira a mejorar en la vida, porque permite crecer a los/las sujetos para que sean autónomos y libres de pensamiento.

Además de entretener también educa, comunica, recrea imágenes del mundo a través de las historias que presentan los escritores(as). Es el único medio a través del cual las palabras se transforman y conducen, haciendo sensibles a los/las lectoras ante lo estético.

Además la lectura se convierte en la guía de un camino que conducirá a lo cotidiano de los/las alumnos adultos de un modo sencillo y a la vez lúdico.

Porque “la libertad humana, entendida como libertad de escoger, se ve limitada por las necesidades artificiales que impone la vida moderna y puede manifestarse activamente en condiciones adecuadas o bien perderse en la servidumbre debido

¹⁵⁶Utanda, María del Carmen, et. al. **Literatura infantil y educación literaria**. España, Ediciones de la Universidad de Castilla de la Mancha, 2005. Pág. 147.

a las desastrosas consecuencias de la desigualdad, creada por la división del trabajo¹⁵⁷.

La literatura como propuesta pedagógica conduce a los/las alumnas a incorporar una nueva forma de discurso a sus subjetividades.

Por medio de la lectura de cuentos el/la adulta podrá recrear escenarios que posiblemente no imaginó, debido a la flexibilidad de lenguaje.

La lectura es un viaje hacia el saber. Hoy más que nunca por la creciente tecnología, existe la sobre-información que no conduce de igual manera la relación que existe entre leer un cuento y comentarlo, asociarlo con las experiencias de vida en un grupo de personas.

Dado que la lectura permite a hombres y a mujeres orientarse al mismo tipo de lectura de su imaginario (subjetividades) y de este modo reflexionar acerca de los fenómenos que conforman sus cotidianidades. Porque leer es aprender a focalizar la realidad así como los acontecimientos.

Gracias a la literatura tanto hombres como mujeres podrán percibir de manera distinta y sencilla sus realidades; aprender a dominar su pasado (ideológico). Y la mejor manera es en un círculo de lectura que les permita desarrollarse dándole ese contacto humano que se está perdiendo con el creciente uso de internet.

Las/los adultos podrán crecer mentalmente de manera ilimitada, porque el desarrollar la lectura, los despojará de su pasado patriarcal, se desentrañará como se fueron consolidando sus formas de relacionarse en la familia.

Elegimos, incluso algunos cuentos infantiles no sólo por su contenido estético, sino porque además aportan conocimientos, otras maneras de ver el mundo para los lectores(as) de todas las edades. Con ello se espera que a través de la lectura en grupo se logre dar una confrontación con los valores como la convivencia, el amor, el respeto, la solidaridad y la tolerancia.

Se busca transformar las sensibilidades así como la imaginación, despertar la creatividad de los/las adultos para que ellos puedan conectarse con otros mundos, con otras formas de sentir, de pensar.

Debido a que la literatura cumple su aportación pedagógica en lo estético, en lo educativo y en lo social, lo que resta es que los y las lectoras tomen la decisión de formar parte activa en su formación.

¹⁵⁷ Barba Martin, Leticia. **Pedagogía y relación educativa**. México, UNAM/Centro de Estudios sobre la Universidad de México, 2002. Pág. 52.

El género y la literatura como recurso pedagógico son importantes porque su mayoría, la literatura sea novela, cuento o poesía, se habla de los géneros, de sus dramas, de sus conflictos, pasiones, de sus descubrimientos científicos, de relaciones, es decir, de esa humanidad que la perspectiva de género busca rescatar: la dignificación de los (las) personas.

Por eso, resulta también "... urgente evitar el androcentrismo lingüístico y cultural que está en el origen de los usos sexistas del lenguaje y subrayar en la enunciación lingüística la voluntad de las mujeres de nombrar el mundo y de ser nombradas en tanto que personas con derecho a la palabra tanto en el ámbito de lo privado como en la esfera de lo público"¹⁵⁸, merecen ser reconocidas por igual.

La literatura abre el camino a hombres y a mujeres para nombrar lo que se ha silenciado por años la participación de las mujeres en la ciencia, en la política, en la literatura así como en la educación, pero como coprotagonistas y no como "personajes secundarios".

A través de la literatura se exige ese derecho a ser nombradas, reconocidas y respetadas. Con la aclaración de que desde la perspectiva de género se hacen estudios también de masculinidad para quienes se preocupan por ser mejores seres humanos, por forjar nuevas formas de relacionarse con las mujeres y los de su mismo género de otra manera, que no sea compitiendo por el poder, o negando la participación y talento de los otros(as).

Porque "los géneros constituyen sistemas de identidad y comportamientos que, al prescribir lo que deben hacer los individuos según cual sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos"¹⁵⁹.

Hay hombres consientes de las desigualdades de género, que no eligieron pensar ni actuar como les ha dictado el patriarcado dentro de un sistema cultural, que reconoce la fuerza como violencia.

"La idea de que los comportamientos de los hombres no son innatos sino que responden a un perfil social construido y variable en cada sociedad es exactamente la misma que permitió comprender los comportamientos femeninos como comportamientos aprendidos y, por lo tanto, susceptibles de variación"¹⁶⁰.

¹⁵⁸Lomas, Carlos. **¿Iguales o diferentes?: género, diferencia sexual, lenguaje y educación.** México, Editorial Paidós, 1999. Pág. 14.

¹⁵⁹ *Ibíd.*, pág. 23.

¹⁶⁰ *Ibíd.*, pág. 29.

Una vez que los (las) adultos comprendan que las personas no deciden de manera consiente ser machistas o sumisas, que se puede cambiar de tal manera que la convivencia sea sin violencia, ni autoritarismo; que comprendan cómo se da el abuso de poder, lograrán transformar su realidad.

Así, vincular la literatura con la perspectiva de género en la educación con la cotidianidad de las/los adultos resulta una tarea de suma importancia porque "...se halla estrechamente vinculado a su concepción, trasmisión y excepción por vía escrita, pues sólo mediante la escritura y la lectura, fuentes de conciencia, reflexión y sutileza, pueden expresarse, captarse y evaluarse nociones, sentimientos y situaciones relativamente complejos"¹⁶¹ que de manera ordinaria no se atreven siquiera a cuestionar.

Porque la literatura abre la conciencia, si es de contenido sencillo para los que apenas empiezan a iniciarse en la literatura, así como de lenguaje común logrará acercar a los lectores aún más, en este caso las personas adultas no verán mayor problema al participar en un círculo de lectura en donde los cuentos abordan la perspectiva de género, sin temor a exponer lo que sienten y piensan a partir de un personaje "ficticio".

Debido a que los temas de género no son fáciles de dialogar por la subjetividad de los/las adultos al estar convencidos de cómo fueron educados dentro de la tradición patriarcal.

La lectura de cuentos se puede confrontar con lo cotidiano de los/las alumnos adultos sin llegar a causar polémicas que separen al grupo, ni crear divisiones ideológicas. Al contrario la lectura despertará la crítica de actitudes e ideas acerca de los comportamientos sociales y culturales que dictaban lo que era aceptable en las mujeres y en los hombres. La lectura lleva a los sujetos sean hombres o mujeres a imaginar, a cuestionar, a criticar, a calificar moralmente hechos que se acerquen a la realidad sin culpabilizar, ni justificar hechos como la violencia física, sexual o psicológica que aún siguen pasando desapercibidos o como normales en algunos sectores sociales.

¹⁶¹Del Rey Briones, Antonio. **El cuento literario**. Madrid, Editorial Akal, 2008. Pág.14.

5.3 La importancia de la literatura para la educación de adultos.

La literatura en la educación de adultos sólo se ha visto como un recurso de apoyo a los contenidos básicos como son: español, ciencias naturales y ciencias sociales. Dejando de lado la formación extracurricular de los/las adultas y el estrecho vínculo con su realidad.

Sin olvidarnos de las personas adultas que inician con el nivel de alfabetización. Que son enseñados a leer sin despertar en ellos/ellas esa necesidad de apropiarse de los textos. Solo aprenden a leer palabras que unidas dicen algo, por su pronunciación fonética. Pero no les dicen nada de lo que les rodea, de sus necesidades, es decir de su entorno, de esa conexión que existe de la lectura con el mundo, con su realidad más inmediata.

Porque leer permite aprehender un texto para interpretar la realidad, esa realidad a la que hombres y mujeres pertenecen, sea política, cultural, social o económica.

La formación de los/las sujetos sin la literatura como motor de la educación la hace simple, la deja pobre. Dado que la literatura no sólo es una herramienta para aprender a leer, ni mucho menos un auxiliar didáctico de los contenidos que carece de interés para los/las educando una vez que se concluyen los temas. O se aprueban los módulos (libros de texto).

“Una de las formas elementales de alfabetismo es ceñirse a la literalidad del texto como si el lector no fuera capaz de recrear su propio mundo y producir ideas propias y diferentes”¹⁶², subestimando su capacidad creativa y constructiva.

Es decir a los/las alumnas no se les dan opciones para acrecentar su visión del mundo. Esto es notorio al tomarse en cuenta sólo el material didáctico que ofrece el INEA con los paquetes modulares como: revistas, libros de canciones, juegos etc. No se presentan opciones que vayan más allá de lo establecido y que proponga a las/los alumnos literatura de libre elección que complemente o amplíe las problemáticas vistas o por tratar.

La literatura de apoyo didáctico de los módulos parece tener el efecto de aislarlos de la literatura en general por su rigurosidad, por la falta de libertad de expresión de asesores/as como de alumnos/as de proponer literatura más al alcance de sus necesidades socio-culturales.

¹⁶²Moron Arroyo, Ciriaco, et. al. **Hábitos lectores y animación a la lectura**. España, Ediciones de la Universidad de Castilla de la Mancha, 2001. Pág.22

La importancia de la literatura es de gran trascendencia para la pedagogía crítica porque por medio del análisis de la palabra el hombre y la mujer serán libres de casi toda enajenación sea política, económica e ideológica. Dado que: “las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras”¹⁶³.

La literatura forma el capital cultural de las/los sujetos, el lenguaje, su manera de expresarse, su forma de nombrar el mundo, nos dice hasta el cómo se relacionan las personas con los otros/as.

Las personas que tienen un estrecho vínculo con la literatura tienen otra visión del mundo, tienen más criterio al enfrentar problemas así como para plantear soluciones.

La lectura acerca a las personas a relacionarse, a comunicarse, a comprender otros puntos de vista, les abre el camino de la reflexión, les quita lo incrédulos/as. Las personas que aprenden a leer re aprenden a conectarse con la realidad social a dar otra lectura de lo que les exponen los programas de televisión, o la información que se difunde en internet; así mismo, son capaces de seleccionar o desechar lo que puede ser información distorsionada o manipuladora.

Porque: “cuando hacemos cosas con las palabras, de lo que se trata es de cómo damos sentido a lo que somos y a lo que nos pasa, de cómo ponemos juntas las palabras y las cosas, de cómo nombramos lo que vemos o lo que sentimos, y de cómo vemos o sentimos lo que nombramos”¹⁶⁴, es decir, de cómo estructuramos la realidad en la que estamos inmersos, una realidad que nos construye y que construimos.

La literatura en la educación de adultos/as es necesaria debido a la escasa importancia que se le da. Los/las alumnas sólo leen por obligación los textos de los módulos sin mayor interés. Cabe recordar que a partir de la Reforma Educativa en todos los niveles desde 2003, se ha hecho mayor énfasis en la formación de lectores, sin embargo, es preciso preguntar: ¿cómo formar verdaderos lectores si sólo se lee por obligación? Fomentar hábitos lectores depende en gran medida del gusto que se adquiriera por ello y eso sólo se logra cuando la/el alumno tiene un acercamiento con literatura con la cual se sienta identificado(a), con literatura con la cual no se sienta obligado(a).

¹⁶³ Larrosa, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación**. México, Editorial Fondo de Cultura Económica. Pág.86

¹⁶⁴ *Ibíd.*, pág. 87.

Dentro de la educación de adultos también se incluye en su currículo el aprendizaje por competencias dado que "... la literatura, como una de las posibilidades de fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas, comunicativas y de pensamiento, genera procesos básicos para contribuir o transformar la educación desde la actividad lectora,..."¹⁶⁵, sin embargo, sólo se incluye como un ejercicio de aprendizaje de la lecto-escritura y no como un ejercicio de formación del pensamiento crítico esperado.

La lectura genera procesos básicos no sólo para la educación de los/las adultos sino que les hará tener otros enfoques de la vida, del aprendizaje, de lo social y cultural. La lectura los abrirá a otras dimensiones de conocimiento. Así mismo los/las facultará a ser más libres de pensamiento.

Porque "se trata de leer, disfrutar, hablar, escuchar, ampliar conocimientos o informarse acerca de tantos descubrimientos o conquistas en cada acto lector"¹⁶⁶; se trata de descubrirse, con ayuda de personajes como **Gail** y sus aventuras besando sapos, o con **el príncipe y la princesa** que crecieron juntos en un **aprendizaje amoroso**, y así, redefinirse como seres humanos.

No se le ha invitado a los/las adultas a descubrir el placer de leer. El problema es la apatía que tienen la mayoría de las personas a la lectura. Puede ser por lo agresivos que han resultado los métodos tradicionales de enseñanza cuando estas personas fueron niños, en un primer acercamiento a la lectura.

O por el rigor que se emplea al hacer el análisis de algún fragmento literario. La literatura es indispensable porque con ella se empieza a descubrir y a conquistar el mundo de la abstracción, del conocimiento, de la realidad de otros universos de los y las otras sin tener que trasladarse, vivirlo o transgredirlo.

Quienes no saben leer no pueden ejercer, ni exigir sus derechos por ignorar la ley por no conocer la constitución mexicana o por lo menos los artículos más básicos como el de la educación, el derecho a expresarse o a elegir el trabajo así como profesión etc. O simplemente son violentados de una de las formas más crueles: la ignorancia.

La lectura es parte de la formación escolar así como extracurricular, porque en la escuela no se tratan todas las problemáticas sociales asociadas a la vida. Es necesario que los/las alumnas tengan el gusto así como el hábito por la lectura que puede ser de cualquier género como el cuento, la novela, la poesía, el ensayo etc.

¹⁶⁵ Martínez Lopera, Blanca Elena. **El taller de literatura, un taller de pensamiento**. Colombia, Editado por la Universidad de la Sábana, 2002. Pág. 2.

¹⁶⁶ *Ibíd.*, pág. 3.

Pues, “si el gusto se rompe en géneros”, versa un dicho popular, entonces hay un gran abanico de opciones de donde elegir y enriquecer nuestra percepción de la vida.

La literatura en la educación no se debe dar sólo como un fenómeno de entretenimiento, o como una actividad más del programa a cubrir, sino como una reflexión encaminada a encontrar un sentido, una enseñanza, un análisis que forme criterios, que sustente el pensamiento de las personas aunque no cuenten con una escolaridad pero que los anime a seguir educándose.

La lectura no sólo es ficción, sirve a los/las adultos para descubrir realidades a explorar otros mundos, otras mentes, a cuestionarse de otras posibles soluciones, les sirve de apoyo para replantearse otras problemáticas desde lo político, lo social y lo económico.

A través de la pedagogía crítica se busca invitar a los adultos a dar otra lectura de sí mismos mediante la lectura de cuentos que tratan problemas sociales y culturales como el género, del que a pesar de haber tanta información no ha quedado claro cuál es la finalidad que proponen los estudios a este respecto.

Dado que “la práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico”¹⁶⁷.

Siendo la población adulta la más descuidada educativa, social y económicamente no se les puede culpar del todo, ni responsabilizar de no comprender por qué siguen perteneciendo y reproduciendo los esquemas machistas del patriarcado.

Cuando ellos/ellas aún no entienden que todo se debe al poder político y económico, no por indecisión se entiende que siendo los/las más desprotegidas no cuentan con espacios, tiempo y personal calificado que les facilite la lectura de esa realidad de pobreza e ignorancia que les dificulta crecer como seres humanos.

Porque saber leer implica ir más allá de la lectura que se da a los textos, de la semántica. Leer implica leerse desde el otro/otra sin necesidad de trasladarse físicamente a sus circunstancias. Porque “la alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra”¹⁶⁸, con la conciencia de saber lo que está defendiendo.

¹⁶⁷ Freire, Paulo. **Pedagogía del Oprimido**. México, Editorial Siglo XXI, 2005. Pág. 11.

¹⁶⁸ *Ibíd.*, pág. 26.

La lectura libera a los /las sujetos, los des enajena, los desencadena de la opresión, de los tabúes que desafortunadamente abundan más en las personas de escaso capital cultural.

La lectura que promueve la pedagogía crítica es aquella que no busca la imitación de la clase media, ni la que expone los medios como la televisión, ante esta cultura de consumismo masivo. También es imprescindible la actuación social como intelectual de los docentes en el caso de la educación de adulto(as) los asesores son quienes dirigen la labor educativa directamente ya que “los saberes y representaciones sociales de los docentes tienen eficacia simbólica, en la medida en que resultan orientadores de sus prácticas y, en consecuencia, de los resultados escolares”¹⁶⁹.

Uno de los principales problemas es el precario presupuesto que se asigna a la educación de adultos que se divide entre el INEA y el CONAFE entre otras instituciones que es del 2.22% del total que se asigna a la educación básica en México. Como ya se ha mencionado no existen sueldos para los asesores, no se cuenta con instalaciones propias, mucho menos con material didáctico o libros que no sean módulos, en INEA se tiene una gran organización burocrática con goce de sueldo, no siendo así para los que atienden directamente a los alumnos(as) el INEA es una institución casi asistencial por los/las asesoras que son consideradas figuras solidarias y por los ingresos que tiene el Instituto de la Educación de los Adultos por medio de patronatos.

“El carácter asistencial tiene continuidad con una ética y sentido común conservadores, por el escaso énfasis en la racionalidad y la reducción del valor del conocimiento...”¹⁷⁰, recordemos que sólo se invierte en “aquellos rubros que generen mayores ganancias”.

Las personas al observar las necesidades de INEA se desaniman, desertan sienten que la educación de adultos no es valorada, empezando por la preparación de los técnicos docentes que en la mayoría de los casos es menor a la de los/las asesoras. No se respeta los tiempos de aprendizaje en las personas, otro factor que orilla a los/las alumnas a desertar. Se espera que los alumnos concluyan en 6 meses la secundaria y en 3 meses el nivel de alfabetización y el equivalente a primaria.

La lectura social y educativa que damos a la educación de adultos(as) es desoladora al ser sólo un paliativo a las necesidades de los más pobres, al no existir las condiciones económicas, intelectuales y pedagógicas que la población

¹⁶⁹ Brusilovski, Silvia. **Educación escolar de adultos: una identidad en construcción**. Argentina, Editorial Novedad, 2006. Pág.17.

¹⁷⁰ *Ibíd.*, pág. 26.

adulta merece y una educación de calidad al igual que en los otros sectores educativos.

Por eso, es necesario un lugar donde verdaderamente “se encuentran y rencuentran todos en el mismo mundo común y, de la coincidencia de las intenciones que los objetivan, surgen la comunicación, el diálogo que critica y promueve a los participantes del círculo”¹⁷¹.

Es en la educación de adultos(as) en donde mejor se da ese encuentro de los marginados, de los y las que mejor entienden lo que es vivir el racismo, la pobreza y la desigualdad, pero al mismo tiempo viven esa contradicción de no comprender que les hace seguir en ese círculo de miseria que no eligieron para ellos, ni para sus descendientes.

Es en el círculo de estudio en donde se puede promover la lectura, así como la participación activa de los adulto(as) como asesores(as) al hacer la lectura de cuentos, y al mismo tiempo la lectura de las vivencias, así como experiencias de los/las participantes.

“Al reproducirla críticamente, el hombre se reconoce como sujeto que elabora el mundo; en él, en el mundo, se lleva a cabo la necesaria mediación del autoreconocimiento que lo personaliza y le hace cobrar conciencia, como autor responsable de su propia historia”¹⁷²

Hombres y mujeres cuando aprenden a ser críticos de la realidad, de su propia cotidianidad en relación con los problemas sociales empiezan a ser libres de la opresión, empiezan a dejar de ser víctimas de la ignorancia, de la enajenación, dejan de buscar culpables, al ser capaces de dar soluciones, de ser analítico(as) ante los obstáculos. Lo material deja de ser prioridad porque quienes cuentan con una conciencia crítica se despojan de lo innecesario, de todos aquellos objetos de consumo que no hacen falta y se apropian de un capital cultural que los hace libres.

Los seres humanos hombres y mujeres no necesitan estar enfermos de poder para realizarse intelectual, ni económicamente lo mismo tiene que suceder con las relaciones que establecen sin importar su orientación sexual. El humanizarse es el camino hacia las nuevas formas de relacionarse desde la educación, por medio de la lectura como una práctica pedagógica que invite a los/las lectoras a pensar más allá de lo simple, de lo cotidiano, más allá de lo común. Que los transforme, una educación que libere de la vieja educación patriarcal.

¹⁷¹Freire, Paulo. **Pedagogía del Oprimido**. México, Editorial Siglo XXI, 2005. Págs. 14-15.

¹⁷² *Ibíd.* Pág. 35

“Escribir y leer son acontecimientos intencionales, que ocurren porque alguien los ejecuta de una manera concreta con la explícita finalidad de que el lenguaje devenga en discurso constructor de sentido”¹⁷³

Es la importancia de saber leer y escribir sin quedarse en lo académico, se aprehende a leer para apropiarse de un sinfín de ideas, para comprender el mundo, así como para crear o ser partícipe de nuevas realidades sociales como educativas. La literatura tiene un sentido, el autor(a) algo desea transmitir.

“La práctica de la lectura emancipadora habría que entenderla como el proceso de aprehender este campo de fuerzas a través de la meditación, el comentario crítico, la (re) escritura; aprehensión que deviene, en definitiva, ejercicio de rearticulación del sistema representacional del lector...”¹⁷⁴.

Los alumnos(as) adultos tienden a resistirse por toda una tradición educativa que tal vez no adquirieron en la escuela, lo que complica un poco la introducción de nuevos conceptos, al igual que el dar lectura a su nueva realidad histórica. Porque es difícil (pero no imposible) reconstruir los nuevos conceptos de lo que significa hoy en día ser mujer o varón en todos los ámbitos.

Se trata de dar una lectura distinta a la realidad política, que no es lejana a la cotidianidad de los/las adultas. De que comprendan cuál es su papel social, también cultural, que tomen conciencia del rol que desempeñan en la economía de un país, de lo importantes que son como sujetos.

Que comprendan desde la literatura que los ha mantenido así, de cómo llegaron a concebir la idea que tienen del género, de cómo se organiza la división del trabajo y el por qué esto debe cambiar. De cómo se estructuraba anteriormente la familia, en la actualidad estos conceptos o formas de organización social se están transformando en relaciones de equidad, aún falta mucho por lograr, dentro de la educación para formar hombres y mujeres más humanizados, libres de violencia como de injusticias sociales. Que entiendan que las /los otros no son culpables del abuso de poder de los que tienen el control político-económico.

Hacer una lectura desde la pedagogía crítica nos conduce a comprender “...la interpretación que nuestra colectividad ha hecho del mundo, permitiéndonos escuchar las voces del pasado y conocer los progresos, las contradicciones, las

¹⁷³ Mansilla Torres, Sergio. **La enseñanza de la literatura como práctica de liberación. (Hacia una epistemología crítica de la literatura)**. Chile, Editorial Cuarto Propio, 2003. Pág. 35.

¹⁷⁴ *Ibíd.*, pág. 86.

percepciones, los sentimientos, los sufrimientos, las emociones o los gustos de la sociedad...”¹⁷⁵.

Sólo por medio de la lectura las personas pueden ver a través de los y las otras nuevas formas de relacionarse, de convivir, de aprender de hacer cultura así como expandir las ideas y conocimientos.

Quien no sabe leer, vive sujeto a la repetición, a la ignorancia, a la injusticia, a la violencia. La lectura no sólo libera, hace responsables a los/las sujetos de lo que leen. Los vuelve seres independientes, son más capaces de identificar la desigualdad social.

La lectura bien dirigida cuando se hace por medio de la crítica y la reflexión logra que hombres al igual que mujeres construyan mejores formas de relacionarse empezando por la familia, la escuela y en todo lo que implica lo laboral, elementos que nos da la pedagogía crítica.

Somos conscientes de que aún queda mucho por hacer para que las mujeres logren una mayor participación de lo social o lo público, no como una forma de competir con los hombres sino como un derecho a acceder de igual manera en los mismos espacios.

No olvidemos que la literatura también es una manera de educarnos, la lectura nos libera o enajena también se tiene que ser selectivo de lo que se va a leer, tarea que corresponde a profesores y asesores en el caso de INEA. Se trata de ir guiando a los/las adultas a que identifiquen sus intereses, necesidades con esto no nos referimos a lo material porque: “la educación corresponde a una necesidad de la vida: sólo por medio de la educación se produce su continuidad y renovación constante”¹⁷⁶

La literatura fomenta el cambio, es decir sin teoría sin fundamentos no hay revolución ideológica.

En México no se tiene la cultura de la lectura, los mexicanos(as) prefieren la televisión como medio educativo, ésta dicta las normas, costumbres y valores, nos dice por quién votar, como ser hombre o mujer creando todo un ambiente de confusión.

¹⁷⁵Utanda, María del Carmen, et. al. **Literatura infantil y educación literaria**. España, Ediciones de la Universidad de Castilla de la Mancha, 2005. Pág. 147.

¹⁷⁶ Barba Martín, Leticia. **Pedagogía y relación educativa**. México, UNAM/Centro de Estudios sobre la Universidad de México, 2002. Pág. 57.

Se han creado comerciales que dicen a los/las televidentes que lean, cuando se tiene conocimiento que a las principales televisoras así como a los que gobiernan es lo que menos les importa.

“La educación debe responder a las necesidades y ocasiones de la actualidad presentes y no tendrá que buscar el camino de regreso”¹⁷⁷ con esto nos referimos a los cambios sociales y a los educativos.

Uno de los cambios sociales es la equidad entre hombres y mujeres. Erradicar la violencia en todas sus manifestaciones, la creación de más espacios en donde también se puedan desempeñar profesional, económicamente las mujeres sin que esto se traduzca como una amenaza a la masculinidad.

Porque desde la educación no se puede seguir privilegiando al género masculino, sea por la cultura patriarcal o dentro del currículum oculto en las escuelas.

Dado que “...las escuelas ocupan un papel central, si no crítico, en la reproducción de las formas sociales necesarias para sostener las relaciones capitalistas de producción”¹⁷⁸.

Siendo conscientes la escuela hoy en día es quien capacita para el trabajo, para tener obreros de mejor nivel, técnicos universitarios. Por ello la poca importancia que se le da a la lectura. El capitalismo pide obreros a nivel masivo.

Para el capitalismo no es necesaria la gente que piense, ni que sea reflexiva, mucho menos que tenga capacidad de hacer crítica ante los problemas sociales o económicos, sólo se requiere el desarrollo de “competencias para el trabajo”, mano de obra especializada y no seres críticos que transformen su realidad y rompan con todo lo establecido.

Por ello, el acercamiento al mundo de la lectura permitirá a las/los adultos descubrir una realidad a la que se creía ajeno pero a la cual dentro de su ignorancia sólo fortalecía, porque “la lectura, además de desempeñar esos papeles en la incardinación del sujeto, de hacer que el lector pueda sentirse en el presente poseedor del pasado y de capacitar para la participación en la esfera de lo público...”¹⁷⁹ cumple el valiosísimo papel de quitar ese velo que impide que las personas se apropien de sus vidas, las dirijan y decidan en un proceso autogestivo.

¹⁷⁷ McLaren, Peter y J.L. Kincheloe. **Pedagogía Crítica. De qué hablamos, donde estamos. Crítica y fundamentos 23**. Barcelona, Editorial GRAO, pág. 57.

¹⁷⁸ Giroux, Henry. **Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición**. México, Siglo XXI Editores/UNAM, 1992. Pág.108.

¹⁷⁹ *Ibíd.*

Es preciso que las/los adultos dejen de ver su proceso de formación como algo ya determinado y finiquitado, dejen la visión fatalista y el personaje de víctimas que han aceptado, ya sea de manera inconsciente o consciente, para tomar una actitud analítica y responsable, aún a pesar de todos aquellos factores que social, política, económica o culturalmente los bombardean diariamente presentando una “nueva realidad”, que en realidad sólo es una fabácea de las relaciones sociales equitativas y es que “la sociedad sigue siendo patriarcal y sus mecanismos de reproducción se han vuelto más sofisticados, se esconden bajo nuevas justificaciones ideológicas, dando lugar al espejismo de una igualdad ya conseguida”¹⁸⁰

¹⁸⁰Herrera Gómez, Yolanda. **Igualdad bajo sospecha: el poder transformado de la educación.** Madrid, Editorial NARCEA, 2006. Pág.18.

CONCLUSIONES.

Esta investigación concluye con una propuesta pedagógica encaminada a la lectura de cuentos con la intencionalidad de formar hábitos en las(los) adultos para fortalecer su criterio e incentivar su gusto por otros géneros literarios así como ampliar sus criterios acerca de lo que se espera comprendan e incorporen a su cotidianidad acerca de la perspectiva de género como una posibilidad educativa así como de libertad hacia una mejor convivencia y aceptación de la diferencia.

Del mismo modo se espera sensibilizar a las personas a ser más tolerantes y menos ajenos a los problemas de tipo social como lo es la falta de equidad en la mayoría de los ámbitos laborales.

Fomentando el encuentro de las personas por medio de la elección de cuentos con temas cercanos a la realidad que los (las) adultos que los vincule de algún modo con su momento histórico.

Demostrando que el aprendizaje no por ser de lenguaje sencillo deja de ser significativo y de interés para las personas adultas.

Es por medio de la lectura que los adultos pueden observar otras alternativas de la masculinidad o feminidad sin caer en estereotipos de consumo con un lenguaje sencillo e intelectual.

Con un estilo lúdico y divertido se promoverá la lectura así como la participación de los adultos(as) como asesores(as).

Una manera de fomentar la reflexión y la crítica mediante la lectura de la misma cotidianidad de los estudiantes adultos(as) relacionando los cuentos con sus experiencias vivenciales. Saliendo de la formalidad de los libros de texto para abrir el dialogo entre personas reales con problemas que se analicen con una postura crítica que estará dada por el respaldo de la pedagogía crítica que será la guía para fortalecer la lectura de los fenómenos sociales siempre buscando dar otras lectura, encaminando a los asesores(as) a otros horizontes de la mano con los y las alumnas. Para retomar el espíritu aventurero que brinda la educación al liberar a los seres humanos de la enajenación materialista que ha logrado desposeer a los/las sujetos del valor que tiene la educación, que no es la riqueza.

La cultura depredadora que ha creado el espejismo de la comodidad, de la inmediatez de lo fácil, ha sumergido a los/las sujetos en una híper-realidad de fantasía que ha paralizado a dichos sujetos los ha convertido en seres pasivos, en

compradores compulsivos, en adictos a las redes sociales, en seres solitarios con temor a relacionarse con los / las otras.

Esta propuesta pedagógica va dirigida al reencuentro de las personas hombres y mujeres por el derecho a una educación que no discrimine, que se imparta de una manera equitativa.

Es ennobecedor pensar que las personas aún se pueden rescatar por medio de la lectura, de la palabra. Porque la educación formal empieza por medio de letras, signos hasta que los/las sujetos forman sus primeras palabras.

Solo buscamos fortalecer la educación formal, la extracurricular y la vivencial que no dejan de ser parte de la subjetividad de los/ las adultos que deseen ser mejores sujetos en beneficio de una mejor educación en valores, en perspectiva de género como parte de una formación integral para la vida en todas sus dimensiones.

Porque la educación en todos los niveles debe de ser equitativa, descubrimos que dentro de la educación de INEA no es así, al privilegiarse a los alumnos, menospreciándose las capacidades de las alumnas en los exámenes que presentan reactivos con actividades y deportes que se consideran masculinos resultando ser poco comunes para las alumnas como: el beisbol, futbol, futbol americano. Eso dificulta la resolución de dichos problemas matemáticos. Siendo los hombres quienes los aprueban inmediatamente.

Se comprobó que efectivamente son más las mujeres quienes se inscriben al INEA pero también son ellas las que más desertan porque no tienen la libertad como los hombres de decidir qué hacer con su tiempo, lo mismo sucede con los recursos económicos, las mujeres no disponen de sus ingresos como los hombres al compartirlo en necesidades del hogar.

Las alumnas que son madres de niños(as) pequeños tienen el inconveniente de que en INEA no les permiten llevar a sus hijos, o les hacen llamados de atención por llevarlos, lo mismo sucede si van niños con ellas a las clases de computación. Estos incidentes desmotivan a las alumnas y como consecuencia dejan de asistir a las asesorías, quedándose con múltiples dudas o desertando por no tener quien les cuide a los hijos(as).

Es por eso que las alumnas que egresan lo hacen con un promedio de calificación menor al de los alumnos, que a diferencia de ellas tienen mejor promedio. Además las alumnas tardan más tiempo en concluir sus estudios de alfabetización, primaria o secundaria.

Como ya lo hemos mencionado en esta investigación ser mujer, ser estudiante, madre, trabajadora asalariada es complicado en una sociedad patriarcal que oprime a los marginados, pero más a las mujeres que son las personas más

pobres, más vulnerables a la violencia económica, social, simbólica, sexual esto es gracias al sistema que sigue reproduciendo estereotipos de pobreza, de sexismo, de belleza como control hacia las mujeres para limitar su superación, su crecimiento intelectual.

La educación de los (las) adultas no puede continuar llevándose a cabo como una educación sin valor social encaminada a seguir reproduciendo la pobreza, la ignorancia. Aclaramos que nos referimos a la ignorancia en un sentido más amplio al no fomentar en los/las alumnas la lectura, de textos que no solo sean de conocimientos básicos, que no se les forma en criterios de cómo dar una lectura a la realidad para que puedan interpretar y leer los problemas sociales, los políticos, que son los que más confunden en tiempos electorales.

Una persona aun contando solo con educación básica puede ser capaz de mejorar su cotidianidad a través de su formación educativa en INEA, más si esta fue acompañada de la lectura.

Dado que las/los adultos están atrapados en los problemas económicos, de salud, algunos con problemas de vivienda, o de desempleo no se percatan de lo que realmente les debiera significar estudiar en INEA, porque viven para trabajar, para sobrevivir día con día, sumergidos en la desesperanza de que sus historias de vida no cambiaran.

Viven adormecidos viendo en la televisión los problemas de otros/as para olvidarse de los propios. Siendo espectadores de cómo en programas sin ética se exhiben los problemas con una morbosidad, con una falsa apatía hacia los panelistas, con la falacia de que en una hora un experto les resolverá el problema.

Nuestros adultos/as no pueden seguir engañados por los medios de comunicación como la televisión que es lo que económicamente hablando está más a su alcance. Como des-enajenarlos es mucha nuestra insistencia que será por medio de la lectura. Los/las adultos tienen que aprender a leer no solo a pronunciar palabras que no les den ningún sentido. Sino lo contrario apropiándose del significado de las palabras, de lo que nos quiere decir un escritor(a) buscando las semejanzas con la realidad, con lo simple, con lo cotidiano que no por eso deja de ser importante.

Enseñar a leer a las personas adultas también implicara que asesores y asesoras aprendan a leer con ellos desde ese lenguaje que ya hemos mencionado desde la simplicidad de interpretar una palabra, de encontrarle varios significados, de recontextualizarla, de comprenderla desde el punto de vista del o de la otra.

Las personas que saben leer saben reaccionar ante cualquier situación por difícil que parezca. El problema de la lectura en las personas adultas es que no se les ha facilitado una literatura sencilla pero a la vez atractiva en la temática

La educación Freireana tenía como cometido que se educara a los adultos para su autogobierno más no para que fueran gobernados. Con esto queremos decir que esta educación incluye a hombres como a mujeres. En una educación de la posibilidad en donde ambos géneros tengan las mismas oportunidades de crecimiento si ambos lo desean. (con esto no estamos excluyendo la diversidad sexual, hablamos en términos generales).

La perspectiva de género abre a esas posibilidades educativas que propone la pedagogía crítica para emancipar a los /las sujetos de esa manipulación que los oprime, que los atrapa en sus trampas que ha creado la cultura depredadora.

Con la cultura depredadora se han diseñado mecanismos de poder y control hacia las mujeres para limitar sus capacidades, como lo es por un lado el estigma de bienestar del cuerpo, la delgadez, la belleza, la apariencia así como el ser una gran consumidora.

Por otro lado se propaga el ideal de superación femenino, por otro se defiende el de la maternidad, el matrimonio así como el de la familia como una institución.

No es de extrañarse que la publicidad de limpieza sea dirigido solo a las mujeres, el de la maternidad, el de todo lo que se refiere al hogar, a la fertilidad. Lo contrario a la publicidad masculina que es de poder, de política, de riqueza, de dominio, de control sexual, y el de las mujeres de sus objetos de placer.

Con la iniciación a la lectura de género a través de los cuentos las adultas como alumnas adolescentes se involucraran con la perspectiva de género sin sentirla como una ofensa o agresión a sus subjetividades; lo mismo se propone con los alumnos que se comience por los temas más sencillos. Para que se cierre la lectura con un intercambio de experiencias, semejanzas a lo expuesto en el cuento, fomentando que alumnos/alumnas puedan plantear otros finales u otras respuestas a los protagonistas de los cuentos.

Con la lectura de cuentos con perspectiva de género no buscamos que las personas se agredan o sientan ofendidas, al contrario que observen a través de un cuento que existen más posibilidades de ser mujer o varón. De reivindicar su feminidad o masculinidad.

De qué manera pues analizando situaciones reales como la violencia física hacia las mujeres, el abuso de poder, la intolerancia, el abuso sexual, así como los otros tipos de violencia ya mencionados. Observando que los estereotipos no son obligatorios que estos pueden ser opcionales, lo mismo que la maternidad es una

decisión no imposición social ni religiosa, para las mujeres que decidan ser o no madres.

Con esto tampoco le estamos restando valor a las amas de casa para nosotras es un trabajo no remunerado y además no reconocido que además también puede ser opcional para las mujeres como hombres que así lo decidan por acuerdos de pareja quedarse a trabajar en casa y al cuidado de los hijos que también es una labor importante.

En los hombres como mujeres con dicha lectura de cuentos también buscamos sensibilizar a ambos de que los hombres tienen todo el derecho y responsabilidad de expresar sus emociones así como de ejercer su paternidad.

Que sea a través de la literatura que se rompan con esos mitos de fragilidad de las mujeres. Con el del príncipe azul que salva a la princesa. Las mujeres nos podemos salvar solas a través del empoderamiento de nuestros cuerpos y de la educación emancipadora. Reconociendo nuestros derechos, haciéndolos valer.

Aún queda un largo camino por recorrer para la educación de los/las adultos en México para que sea una educación más equitativa, más incluyente y más justa para los que menos tienen.

Que la educación de los/las adultos no siga siendo sinónimo de pobreza y de exclusión.

Asesoras/es pueden ir dando una nueva dirección extracurricular a la perspectiva de género ya que sabemos que se limita su participación en la elaboración y selección de contenidos de los módulos de igual manera en la actualización de los planes de estudio.

La educación de adultos/as ya no puede seguir siendo una proveedora de obreros analfabetas funcionales. Por este motivo ha perdido su valor educacional INEA las personas están convencidas de que su pase directo a las fabricas es un certificado de secundaria expedido por INEA.

Porque no se les da una educación de calidad que los capacite para trabajar o para continuar estudiando y mucho menos que los prepare para la vida, la pregunta es para que tipo de vida, para ese círculo vicioso de pobreza, de analfabetismo funcional que desmotiva a los que son padres o madres que se desalientan pensando que heredaran eso a sus hijos e hijas.

Por eso proponemos un acercamiento a la perspectiva de género desde el encuentro de mujeres y hombres que tenían conceptos rígidos de que la lectura era difícil o aburrida para que tengan una nueva experiencia al leer o proponer una obra de teatro o mesas de debate.

Porque la lectura une, propone, invita, sugiere, transforma las mentes que son inacabadas.

Para concluir esta investigación nos dimos a la tarea de seleccionar cuentos divertidos pero con una gama de problemas que se abordan lúdicamente que harán que los adultos(as) piensen, reaccionen, critiquen, analicen o propongan nuevas historias; porque no incentivarlos a que escriban sus propios cuentos de amor, de desamor, o de cómo les gustaría que fueran sus vidas como hombres y mujeres.

Porque el aprendizaje no debe de perder esa parte lúdica que da la imaginación, el dialogo, el reencuentro de los otros(as) que a la vez es con uno mismo.

La educación de adultos(as) al rescate de la pedagogía liberadora como una forma de vida emancipadora. Por el respeto a la dignidad de los más desprotegidos socialmente que hemos descubierto que siguen siendo las mujeres las personas más desprotegidas socialmente en el mundo.

Es por ellas que la educación debe cambiar para que los hombres dejen de asumir el control de las mujeres y ellas lo asuman para su autogobierno. Porque proponemos relaciones equitativas, de respeto a los derechos humanos, a la integridad física como mental de las mujeres que estén convencidas de lo necesario que es tener el poder de sus cuerpos, de sus vidas.

De la convivencia sana con sus parejas sin sentirse controladas o desvalorizadas, de estar convencidas de que las mujeres somos sujetos, que valemos socialmente como personas, que no somos mercancías, ni objetos de consumo, que cada mujer es libre, que merece respeto sea la decisión o rumbo que tome con su vida. Aun estando solas no sientan el control de un hombre, que las mujeres encuentren ese camino hacia la libertad así como a su autodominio y poder.

Con esto concluimos que las mujeres si pueden tener una ruptura epistemológica independientemente de su situación social u económica, o grado escolar. Si se aferran a conocer su cuerpo a defenderlo, al igual que sus derechos, sus ideales, si se convencen a hacer realidad sus sueños como lo es concluir una carrera universitaria.

Es romper con los estigmas y volver a nacer para aprender a ser libre a convivir de manera distinta con los otros pero siendo autónoma y defensora de sus espacios, de su inteligencia. Porque ser mujer significa ser diferente pero no menos valiosa.

Por el derecho que tenemos hombres y mujeres a una educación libre de prejuicios machistas, racistas o de cualquier clase inculquemos el amor a la lectura.

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo, Fernando. **Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales.** México, Editorial FCE, 1973.

Angulo, J. Félix y Nieves Blanco (coordinadores). **Teoría y desarrollo del currículum.** España, Ediciones Aljibe, 1994.

Ayuste, Ana, et. al. **Planteamiento de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar.** España, Editorial GRAO, 1998.

Barba Martín, Leticia. **Pedagogía y relación educativa.** México, UNAM/Centro de Estudios sobre la Universidad de México, 2002.

Belausteguigoitia, Marisa y Araceli Minco (editoras). **Géneros prófugos. Feminismo y educación.** México, UNAM/PUEG, 1999.

Bernstein, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica.** Madrid, Edago Editorial Morata, Fundación Paideia, 1996.

Borja, Jordi y Manuel Castells. **Local y Global. La gestión de las ciudades en la era de la información.** 5ª edición, Editorial Taurus, 1997.

Borquez Bustos, Rodolfo. **Pedagogía crítica.** México, Editorial Trillas, 2006.

Bruder, Mónica. **El cuento y los afectos: los afectos no son cuento.** Buenos Aires, Editorial Galerna, 2003.

Brusilovski, Silvia. **Educación escolar de adultos: una identidad en construcción.** Argentina, Editorial Novedad, 2006.

Butler, Judith. **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo.** Barcelona, Editorial Paidós, 2005.

Butler, Judith. **Deshacer el género.** España, Editorial Paidós, 2004.

Butler, Judith. **Vida precaria. El poder del duelo y la violencia.** Nueva York, Editorial Paidós, 2002.

Campero Cuenca, Ma. Del Carmen. **Abriendo espacios. Un proyecto Universitario desde la perspectiva de género.** México, UPN, 1999.

Caporale Bizzini, Silvia y Nieves Montesinos Sánchez (editoras). **Reflexiones en torno al género. La mujer como objeto de discurso.** España, Universidad de Alicante. 2001.

Carnoy, Martín. **La educación como imperialismo cultural.** México, Editorial Siglo XXI, 2003.

Delgado de Cantú, Gloria M. **Historia de México. Estado Moderno y Crisis en el México del siglo XX.** 3ª. Edición, México, Editorial Adison Weley Longman, 1996.

Del Rey Briones, Antonio. **El cuento literario.** Madrid, Editorial Akal, 2008.

Díaz Barriga, Ángel. **El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas.** Argentina, Rei Aique Editorial, 1996.

Fernández Vázquez, Xose. **Educación e igualdad.** México, Editorial Lukambada, 2003.

Freire, Paulo. **Pedagogía del oprimido.** México, Editorial Siglo XXI, 2005.

García Canclini, Nestor. **Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de Interculturalidad.** España, Editorial Gedisa, 2004.

Gentili, Pablo. **Desencanto y utopía. La educación en el laberinto de los nuevos tiempos.** Argentina, Homosapiens Ediciones, 2007.

Gimeno Sacristán, José. **El currículum. Una reflexión sobre la práctica.** 9ª edición, Madrid, Ediciones Morata S.L., 2007.

Giroux, Henry. **Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical.** Madrid, Editorial Popular, 2005.

Giroux, Henry. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Editorial Paidós, México, 1990.

Giroux, Henry. **Teoría y resistencia en educación: una perspectiva para la oposición.** México, Siglo XXI Editores/ UNAM, 1992.

Giroux, Henry y Ramón Flecha. **Igualdad educativa y diferencia cultural.** Barcelona, Editorial El Roure, 1999.

Glocer Fiorini, Leticia. **Lo femenino y el pensamiento complejo.** Buenos Aires, Lugar Editorial, 2001.

Gutiérrez Castañeda, Griselda. **Perspectiva de género: cruce de caminos y nuevas claves interpretativas. Ensayos sobre feminismo, política y filosofía.** México, PUEG/ UNAM, 2002.

Hermanus, Frank. **Educación de Adultos. Su metodología y sus técnicas.** México, Editorial Edicol, 1981.

Heritier, Francisco. **Masculino/ Femenino II. Disolver la jerarquía.** México, Editorial FCE, 2007.

Herrera Gómez, Yolanda. **Igualdad bajo sospecha: el poder transformador de la educación.** Madrid, Editorial NARCEA, 2006.

Jabonero, Mariano, et. al. **La renovación de la educación de adultos. Temas de Iberoamérica.** El Salvador, Editorial El PAEBA, 2001.

Kottak, Conrad Phillip. **Antropología cultural. Espejo de la humanidad.** Trad. José C. Lisón Arcal, Madrid, Editorial McGraw Hill, 1997.

Lamas, Marta. **Cuerpo: diferencia sexual y género.** México, Editorial Taurus, 2002.

Lamas, Marta. **Feminismo, transmisiones y retransmisiones.** México, Editorial Taurus, 2006.

Lamas, Marta. **Miradas femeninas sobre las mexicanas del siglo XXI.** México, Editorial FCE, 2007.

Larrosa, Jorge. **La experiencia de la lectura: estudios sobre la literatura y formación.** México, Editorial FCE, 2003.

Lawrence, Stenhouse. **Investigación y desarrollo del currículum.** Madrid, Editorial Morata, 4ª edición, 1998.

Lomas, Carlos. **¿Iguales o diferentes?: género, diferencia sexual, lenguaje y educación.** México, Editorial Paidós, 1999.

Mansilla Torres, Sergio. **La enseñanza de la literatura como práctica de la liberación. (Hacia una Epistemología Crítica de Liberación).** Chile, Editorial Cuarto Propio, 2003.

Martínez Lopera, Blanca Elena. **El taller de literatura, un taller del pensamiento.** Colombia, Editado por la Universidad de la Sabana, 2007.

Marzo, Ángel y Josep María Figueras. **Educación de Adultos. Situación actual y perspectivas.** Barcelona, Editorial ICE- HORSORI, 1990.

McLaren, Peter. **Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio.** España, Siglo XXI Editores, 1998.

McLaren, Peter. **Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna.** España, Editorial Paidós Educador, 1995.

McLaren, Peter. **Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.** Argentina, Rei Aique Editorial, 1994.

McLaren, Peter y J.L. Kincheloe. **Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos. Crítica y fundamentos 23.** Barcelona, Editorial GRAO, 2008.

McLaren, Peter y Raminfarahmandpur. **La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo. Una pedagogía crítica.** Madrid, Editorial Popular PROA, 2008.

Morgade, Graciela. **Aprender a ser mujer, aprender a ser varón.** Argentina, Editorial Buenos Aires, 2005.

Moron Arroyo, Ciriaco, et. al. **Hábitos lectores y animación a la lectura.** España, Ediciones de la Universidad de Castilla de la Mancha, 2001.

Ortiz Ocaña, Alexander. **Metodología del aprendizaje significativo, problemático y desarrollador. Hacia una cultura dintegradora y vivencial.** Venezuela, Editorial Antillas, 1996.

Padilla y Sotelo, Lilia Susana. **Textos monográficos 3 sociedad. Aspectos sociales de la población en México, educación y cultura.** México, UNAM/ Geografía Plaza Valdés Editores, 2003.

Petrus, Antonio. **Pedagogía social.** Barcelona, Editorial Ariel, 1997.

Plan de Estudios 2009.Educación Básica. México, SEP, 2010.

Plaza, Juan F. y Carmen Delado. **Género y comunicación.** Madrid, Editorial Fundamentos, 2001.

Posner, George J. **Análisis del currículum.** Colombia, Editorial McGraw Hill, 2ª edición, 1998.

Quintero Soto, María Luisa y Carlos Fonseca Hernández (coordinadores). **Investigación sobre género. Aspectos conceptuales y metodológicos.** México, Editorial Miguel Ángel Porrúa, 2008.

Rivero H., José. **Educación de Adultos en América Latina. Desafíos de la desigualdad y la modernización.** México, Cooperativa Editorial Magisterio, 1995.

R. Teófilo. **La cultura de la escuela.** Barcelona, Editorial Ariel, 1999.

San Román Vázquez, Ángel y Mtra. Carmen Cristlieb Ibarrola (coordinadores editoriales). **Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. El México de los grandes cambios. La época contemporánea.** México, INEA/SEP/Colegio de México, 1993, tomo 2.

Sartori, Giovanni. **Homo Videns. La sociedad teledirigida.** España, Editorial Taurus, 2006.

Serret, Estela. **El género y lo simbólico. La constitución imaginaria de la identidad femenina.** México, UAM Azcapotzalco, 2001.

Simón Rodríguez, María Elena. **Hijas de la igualdad, herederas de injusticia.** España, Editorial NARCEA, 2008.

Torres Santomé, Jurjo. **El currículum oculto.** Madrid, Ediciones Morata, 6ª edición, 1998.

Utanda, María del Carmen, et. al. **Literatura infantil y educación literaria.** España, Ediciones de la Universidad de Castilla de la Mancha, 2005.

Yuni, José A. y Claudio A. Urbano. **Educación de adultos mayores. Teoría, investigación e intervenciones.** Argentina, Editorial Brujas, 2005.

BIBLIOGRAFIA HEMEROGRÁFICA

A tu Salud, Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), mensual, México, D.F., Número 61, 2009.

Revista Iberoamericana de Educación, Ediciones OEI, mensual, España, Número 27, 2001.

MESOGRAFÍA

<http://www.inec.gob.mx>

<http://www.conapo.mx>

<http://www.segob.mx/leygeneral> para la igualdadentremujeresyhombres

<http://www.unesco.org>