



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN TRABAJO SOCIAL
ESCUELA NACIONAL DE TRABAJO SOCIAL

***Alfabetización en mujeres adultas mayores: sobrecarga de trabajo
doméstico como condicionante***

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

MAESTRO EN TRABAJO SOCIAL

PRESENTA:

Jonathan Núñez Márquez

TUTOR

Mtro. Javier Naranjo Velázquez
Escuela Nacional de Trabajo Social

Ciudad Universitaria, marzo de 2017

Presentación	2
Capítulo I. Marco personal de referencia	4
Planteamiento del problema.....	5
Justificación	12
Universo de trabajo.....	13
Delimitación espacio-temporal	14
Alcances y limitaciones.....	15
Objetivos	17
Supuesto hipotético	17
Capítulo II.- Marco metodológico.....	18
De las teorías del conocimiento	19
Thomas S. Kuhn y la Estructura de las Revoluciones Científicas	21
El enfoque hermenéutico.....	24
Variantes de la hermenéutica como método cualitativo	26
Capítulo III. Mujeres Adultas Mayores.....	28
Vulnerabilidad de la mujer adulta mayor.....	29
Definición de vejez	31
Construcción social de la vejez.....	34
Pobreza económica	36
Mujeres en lo público y lo privado, desde la Teoría de Género	38
Trabajo doméstico.....	42
Sobrecarga de trabajo doméstico	52
Pobreza de tiempo	58
Capítulo IV.- La alfabetización en México	65
Retrospectiva posrevolucionaria del analfabetismo en México	66
Campaña contra el analfabetismo	67
La educación socialista en México	68
Ley de emergencia	69
La creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos	73
Repensar el INEA: Lo global y lo local.....	74
El Programa de Alfabetización Diversificada (Secretaría de Educación de la Ciudad de México).....	76
De la política territorial (Análisis de la Ciudad de México).....	78

El enfoque local del Programa de Alfabetización Diversificada	81
Alcances y limitaciones del PAD	81
La educación para las mujeres adultas mayores	82
Familia y educación hoy	91
Capítulo V.- Analfabetismo en mujeres adultas mayores	95
Analfabetismo Censal.....	96
Analfabetismo funcional	99
Cobertura y eficiencia terminal.....	101
Educación como derecho para las mujeres mayores	101
Otras formas de analfabetismo.....	109
Capítulo VI.- Conclusiones y sugerencias	113
Conclusiones	114
Sugerencias	117
Referencias	119
2 Anexo I. Fotos de los grupos de alfabetización	124
3 Anexo. 2 Volantes o <i>flyers</i> de promoción del programa	127
4 Anexo. 3 Cédula de registro de aprendices SEDU	128

Agradecimientos

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por el esfuerzo de todas y todos los que la integran. Es un lugar en el que he pasado muchos años, siempre buscando nuevos conocimientos. El ser parte de la Universidad, cambió mi forma de ver la vida.

A mi familia, muy en especial a mi madre, por todo su apoyo y por haber hecho tanto por que pudiera estar en la escuela, a pesar de que no fue fácil, lo logramos. A mi abuelo Jesús (Q.E.PD) quien inesperadamente partió y no pudo ver concluida esta etapa, pero que sin su gran apoyo, no hubiera llegado a este punto.

A todas y todos mis amigos y compañeros que he conocido a lo largo de tantos años en la UNAM. De alguno u otro modo han influido en mí y también son parte de esto, sobra decir nombres, pues la amistad está ahí, sin necesidad de enunciarla.

A las y los que integran la Coordinación de la Maestría en Trabajo Social, quienes me han apoyado más allá de lo merecido, y me han asistido más allá de lo académico.

A mi tutor, por su enseñanza y su respaldo en los malos momentos.

A mis lectores, por su tiempo y sus conocimientos, que sin duda, aportaron mucho al trabajo.

A las mujeres que anónimamente contribuyeron a inspirar este trabajo, y que sin duda, hay una gran deuda de todos para con ellas.

A la UNAM y la Coordinación de Estudios de Posgrado, por la beca otorgada, fundamental para mis estudios

Presentación

La presente tesis aborda el analfabetismo como un problema central en el desarrollo de las personas, un problema que a pesar de haber disminuido, no se ha logrado erradicar, y que en algunas zonas del país presenta índices elevados. Se puede hablar, entonces, de una persistencia del analfabetismo, que incluso en la Ciudad de México, la de mayor desarrollo en el país, aún está presente - como la mayor parte de los problemas- en las zonas de mayor marginación, específicamente en la delegación Iztapalapa, en las colonias de menor desarrollo. El analfabetismo, se presenta mayormente en las mujeres adultas mayores, es analizado en este trabajo como una consecuencia de la reproducción cultural de patrones entre lo masculino y lo femenino, y cómo este último derivó en un menor nivel de escolaridad entre las mujeres, al asignárseles el cuidado del hogar, un paradigma aún presente que impide a las mujeres integrarse a los programas de alfabetización.

Como resultado de mi participación en un programa de alfabetización, he empleado el método hermenéutico para indagar las características del trabajo doméstico en su propio hogar, así como para superar la percepción de las mujeres adultas mayores de que la educación es algo útil para los más jóvenes. La presente investigación pretende evidenciar cómo las condiciones sociales, y específicamente las condiciones que presenta un determinado grupo social, influyen en la persistencia de un problema social, en este caso el analfabetismo en mujeres adultas mayores como consecuencia de la sobrecarga de trabajo doméstico. Se abordará la problemática social de la educación de las mujeres adultas mayores. Aquellos aspectos que dificultan la integración y permanencia de estas mujeres en los programas gubernamentales de alfabetización.

En el primer capítulo se encuentra el marco personal de referencia, en donde se presentan el planteamiento del problema, los alcances y limitaciones de la investigación, la descripción del universo del trabajo, así como los objetivos y la hipótesis. En el segundo capítulo se emplea la teoría de género para describir la situación de la mujer al interior del hogar, y cómo esta situación repercute en sus posibilidades de desarrollo al exterior del mismo; de igual manera se hace una descripción de cómo se presenta la vejez en las mujeres y de las diferentes

dimensiones que ésta etapa adquiere. El tercer capítulo aborda la historia de la alfabetización en México, los diferentes paradigmas bajo los cuales se ha desarrollado, y de cómo se ha abordado hoy en día este problema social. En el cuarto capítulo se presenta un abordaje de cómo se presenta el analfabetismo de las mujeres adultas mayores, de su importancia, los elementos que pudieran incidir en su persistencia y las consecuencias en las mujeres adultas mayores que presentan esta condición. El quinto capítulo contiene el desarrollo metodológico del trabajo, así como la pertinencia del abordaje metodológico dado a esta investigación. Finalmente, en el sexto capítulo se presentan las conclusiones y sugerencias derivadas de la investigación realizada.

Capítulo I. Marco personal de referencia

Planteamiento del problema

Las sociedades modernas han priorizado el desarrollo y preparación de los hombres sobre las mujeres, al menos durante el siglo pasado parece haber sido así. Esta situación responde a una lógica muy clara, el hombre debe prepararse para conseguir un empleo y dar sustento a su familia, por lo tanto, salir de casa para buscarlo. Por otro lado, la mujer tiene un papel muy marcado y fundamentado arbitrariamente en cuestiones biológico-reproductivas, quedarse en el hogar para procurar el cuidado y mantenimiento del hogar, lo cual implica satisfacer las necesidades más básicas de los miembros de la familia. Aunque en las generaciones más jóvenes esta situación parece haber cambiado, ya que cada vez es más alto el promedio de escolaridad en las mujeres. Al año 2008 la escolaridad media de las mujeres de 15 a 24 años era de 9.8 mientras que la de los hombres en el mismo rango de edad fue de 9.6; en el rango de edad de 55 a 64 años el promedio de escolaridad en las mujeres fue de 5.3 contra 6.6 para los hombres (Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares, INEGI. 2008).

En la sociedad existe la tendencia a considerar el trabajo de la casa como parte de la vida cotidiana de la mujer. Un trabajo que no requiere esfuerzo ni capacitación. Una actividad reproductiva que no vale la pena analizar. Un conjunto de actividades que no están relacionadas con la fuerza de trabajo, ya que no son productivas en el contexto del mercado (Chavez,2005: 9)

El cuidado del hogar puede imposibilitar el ingreso de las mujeres en el ámbito de la educación formal, ya sea para alcanzar un grado de estudios más alto o para retomar los que en algún momento dejaron inconclusos. En generaciones anteriores, era común que durante su niñez enfrentaran la desventaja de tener hermanos varones, ya que las familias priorizaban la educación de éstos sobre la educación de las mujeres, así, mientras los hombres llegaban a niveles más altos de instrucción, las mujeres, en el mejor de los casos, se quedaban con algunos años cursados, generalmente un par de años en primaria. A medida que la familia crecía se requerían más manos que ayudarán a las labores del hogar, es así como las niñas eran obligadas a abandonar la escuela e insertarse en las

labores domésticas, frecuentemente al mismo cuidado de sus hermanos varones.

Ya en su etapa adulta, al dejar el hogar de origen, y al tener su nuevo hogar, se tienen que abocar al cuidado de sus hijos, a la atención de las necesidades de su pareja, y a toda la carga de trabajo que representa el cuidado del hogar. Y este será un trabajo prácticamente de por vida. Actualmente, la precarización de las condiciones de vida, provoca que cada vez menos hijos, ya en la etapa adulta, salgan del hogar de los padres, y por consiguiente haya una mayor cantidad de generaciones en el hogar, abuelos y abuelas, hijos e hijas, nietos y nietas, incluso hasta 4 generaciones conviven en el mismo hogar. Lo anterior conlleva una mayor cantidad de trabajo doméstico que hacer, aunado el cuidado de los miembros más pequeños, y al no existir los recursos económicos suficientes para contratar los servicios requeridos para la atención de este trabajo, termina recayendo en las mujeres del hogar, sin importar su edad.

Existen dos dimensiones del trabajo doméstico, el que se realiza en un hogar distinto al de la propia familia, y por tanto es remunerado económicamente, y el que se realiza en favor de la misma familia, y que no es remunerado. El trabajo doméstico no remunerado, es pocas veces impostergable, lavar la ropa, la preparación de alimentos y posterior lavado de trastes, la limpieza del hogar, planchado, entre otras. se suman a las demás actividades como el cuidado de los hijos y la amplia gama de acciones que esto representa. Es un trabajo poco reconocido, socialmente queda invisibilizado¹, institucionalmente no está reconocido como un trabajo, ni formal ni informal, no tiene prestaciones, no hay vacaciones, desde luego tampoco tiene un horario, las mujeres terminan

¹ Se usa esta conjugación del concepto "invisibilizar": *Invisibilización es un concepto ampliamente utilizado en las ciencias sociales, aunque el diccionario de la RAE se empeñe en invisibilizarlo. Es usado para designar los mecanismos culturales que llevan a omitir la presencia de determinado grupo social. La Wiki hace esta definición: "Los procesos de invisibilización afectan particularmente a grupos sociales sujetos a relaciones de dominación como las mujeres, las minorías, los pueblos no europeos, las personas que no tienen la piel clara y los grupos sociales que componen, etcétera. Los procesos de invisibilización suelen estar íntimamente relacionados con procesos destinados a imponer la superioridad de un grupo social sobre otro, como el racismo, el sexismo, el eurocentrismo, la homofobia, y los procesos de discriminación en general".* Definición de José Blanco, presente en la edición web de La Jornada, del martes 12 de abril de 2015. Título original: "La invisibilización idiota" disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2016/04/12/opinion/017a1pol>

disponiendo de su tiempo para el cuidado de los demás, *como no genera plusvalía directa se le considera una tarea privada e improductiva* (Chávez, 2005: 9).

Las mujeres han estado permanentemente encargadas de la atención de los demás, dejando sus necesidades en un segundo plano, que finalmente quedan en el abandono. De esta manera, sus oportunidades de desarrollo quedan obstaculizadas. Y no solo postergan aspectos como los de desarrollo personal, muchas veces también dejan de lado aspectos tan importantes como su salud.

Bajo las premisas anteriormente expuestas, se puede explicar en la población adulta mayor, la marcada diferencia entre los niveles de alfabetización en hombres y mujeres. En una sociedad con desventajas tan marcadas entre géneros, la educación juega un papel fundamental. El tener una educación formal, por mínima que sea, puede significar una gran diferencia entre una oportunidad de desarrollo o quedar marginada de la sociedad. En este sentido, el analfabetismo representa una condición de desigualdad y marginación en la persona analfabeta. Muchas veces la condición de mujer significa una menor cantidad de oportunidades, y cuando se tienen éstas, los beneficios no serán iguales para hombres y mujeres. De ahí que una mujer analfabeta difícilmente pueda acceder a un empleo fuera de su hogar, y si logra conseguirlo será en condiciones precarias.

Las mujeres en esta situación, viven dentro de su familia, comunidad y en general en la sociedad, con limitadas capacidades de comunicación, por su imposibilidad de hacerlo a través de la lectura y la escritura. De esta manera sus oportunidades de inclusión, participación y decisión quedan notablemente disminuidas. No son raros los casos en que se obliga a las mujeres, sobre todo a las mujeres adultas mayores viudas, a firmar papeles sin poder saber lo que está firmando, poniendo en riesgo su patrimonio, incluso con engaños son despojados de sus propiedades por personas que llegan a su hogar ofreciendo algún beneficio a cambio de firmar algún documento.

Las personas que presentan la condición de analfabetismo presentan (SIC) baja autoestima, autonomía y reflexión crítica. Los participantes de los programas de alfabetización al ser interrogados sobre los motivos que les indujeron a aprender a leer, escribir y administrar su dinero, respondieron que deseaban

ser más autónomos y poder controlar situaciones de la vida diaria como “no ser víctimas de engaños” (Lind, 1996, citado en UNESCO, 2006).

El analfabetismo hace referencia a aquellas personas mayores de 15 años que no saben leer ni escribir. Anteriormente el analfabetismo era causado por la poca disponibilidad de espacios educativos, no porque las escuelas no tuvieran la cantidad de espacios suficientes, sino porque ni siquiera había escuelas en muchas poblaciones. Para asistir a la escuela había que recorrer grandes distancias, inclusive en zonas urbanas, en las zonas rurales el panorama era aún más difícil (Narro, Moctezuma. 2012) Actualmente se cuenta en el país con una mayor infraestructura educativa, ir a la escuela ya no representa largas travesías, aunque siguen existiendo algunas excepciones. Sin embargo, las razones por las que una persona puede o no acceder al sistema educativo, se han complejizado.

La educación para adultos es aquella definida por la edad del destinatario de la acción y por desarrollarse en los procesos no formales, diferenciándose de los procesos escolarizados y estableciéndose una distinción entre Formal y No Formal [...] algunos siguen considerando que ésta es no formal (Mejía, 2011:36).

A pesar de que la educación es un derecho constitucional, es un hecho que no ha logrado llegar a todos los sectores, y un hecho más grave aún, es que siga existiendo el analfabetismo en el país, presente en todas las edades, que afecta a hombres y mujeres; mientras la educación básica no alcance una mayor inclusión social, el analfabetismo será una problemática persistente. La cantidad de la población analfabeta ha disminuido muy lentamente, pese a la gran cantidad de recursos que se han invertido. Poco ha avanzado la justicia social en ese aspecto, hay personas que por su condición social, racial o de género, simplemente no pueden acceder a la educación. La implementación de programas que pretenden atender el analfabetismo, no ha tenido la eficacia esperada, especialmente en el caso de las mujeres.

Las desigualdades educativas, expresadas en años de escolaridad para grupos de razas [...] diferentes, no han variado significativamente con los años y aunque han disminuido las desigualdades de género persiste una desigual distribución de oportunidades educativas [...] Los años de escolaridad, como las desigualdades de género,

varian enormemente entre las diferentes etnias, grupos lingüísticos, razas o sectores (Winkler, Cueto. 2004: 4).

Los primeros esfuerzos por disminuir el analfabetismo de los adultos en México estuvieron caracterizados por la atención de los varones, aunque no estaba restringido el acceso a mujeres, eran pocas las mujeres que acudían. Baste recordar y ejemplificar el papel de la mujer en la sociedad de aquel tiempo, a la cual le fue permitido votar hasta el año de 1953, era una sociedad que relegaba a la mujer. Pese a los discursos oficiales, el rígido orden social imperante no permitía a las mujeres acceder a la educación.

Las publicaciones de la SEP difundieron por mucho tiempo el prototipo conservador de mujer abnegada, dedicada exclusivamente al hogar, como uno de los medios de promover la unidad de la sociedad [...] Durante el cardenismo la labor editorial oficial sirvió, [...] para apoyar las aspiraciones a un orden más justo [...] Los textos se esforzaron en mostrar que la principal misión de la mujer, el cuidado de la familia, debería ser una responsabilidad compartida [...] Sin embargo, para finales del régimen la realidad quedó a la zaga de los textos. En el ocaso del cardenismo las mujeres no habían logrado los frutos de su lucha [...] (Melgar, 2008: 181).

Bajo las premisas anteriormente expuestas, se puede ir indagando en la marcada diferencia entre los niveles de alfabetización en hombres y mujeres mayores.

La dinámica de la población ha llevado a que las mujeres vivan más tiempo que los hombres, hoy en México, hay más mujeres mayores de 60 que hombres en esta edad; el porcentaje nacional de mujeres es de 5.4 contra un 4.7 de hombres en esta edad (CONAPO, 2015). En la ciudad de México la distribución porcentual de personas mayores de 60 años es de 12.0 para hombres, y de mujeres en este rango es 14.7 (INEGI, 2015). Pero que vivan más tiempo no representa que lo hagan con cierta calidad de vida, por el contrario, las mujeres generalmente no trabajan fuera del hogar, por lo que no cuentan con pensiones para poder subsistir, sólo en algunos casos habrá mujeres que reciban las pensiones de sus esposos ya fallecidos.

La mujer adulta mayor en el hogar termina ejerciendo un rol pasivo en cuanto a decisiones, pero activo en cuanto a cargas de trabajo. Su falta de aportes

económicos la hace sujeto de acuerdos forzados con sus familiares, en los que a cambio de tener un lugar en el hogar, recibir apoyo para la compra de sus medicamentos, entre otros. ella deberá apoyar con el cuidado de los nietos e incluso con labores trabajo doméstico.

El trabajo doméstico no remunerado es aquel que realizan las mujeres, mayoritariamente, en su propio hogar y en favor de los miembros de su familia. Es importante señalar, que las mujeres adultas mayores suelen presentar cargas de trabajo similar a las mujeres más jóvenes, y que el trabajo que realizan ya no es solo en favor de sus hijos o esposos, sino que se extiende a nietos, nueras, entre otros.

La composición actual de los hogares responde en gran medida a las condiciones precarias de las familias. Las mujeres mayores de 60 años, dedican un promedio de 74 horas a la semana a las labores del hogar, es decir más de 10 horas diarias, mientras que las mujeres más jóvenes dedican un promedio de 82 horas a la semana (Chávez, 2005: 38), la carga de trabajo que una mujer adulta mayor tiene en comparación con una mujer más joven es muy similar, esto contrasta con la idea clásica de la tercera edad como una etapa de retiro y descanso.

En el año 2010, en el Distrito Federal, se registraron aproximadamente 140 mil personas que se encuentran en situación de analfabetismo, de las cuales el 70% son mujeres, por grupo de edad, las mayores de 60 años representan el 13.4% (INEGI, 2010). La delegación Iztapalapa es en donde se presenta con mayor magnitud este problema, ya que hay alrededor de 26 mil mujeres en esta condición. Por esta razón se requiere un programa de alfabetización que se avoque a la atención específica de las mujeres adultas mayores, y que representen el mayor porcentaje de la población analfabeta. En 2013, la Secretaria de Educación del Distrito Federal crea el programa de Alfabetización Diversificada, cuyo fin es ser un complemento del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, y poder atender a la población que no ha podido ser atendida por ésta.

La sobrecarga de trabajo doméstico en las mujeres adultas mayores condiciona la posibilidad de que puedan insertarse en los programas de alfabetización.

Específicamente en el Programa de Alfabetización Diversificada de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, uno de los principales motivos que argumentan las mujeres adultas mayores para no ingresar al programa, es por ocupaciones dentro de su hogar. Por esta razón, el programa está lejos de alcanzar el avance esperado en cuanto a la población atendida. Y es que el programa requiere de la participación de las mujeres al menos 10 horas por semana, es decir 2 horas diarias durante 6 meses, tomando en cuenta el tiempo que las mujeres adultas mayores (MAM) invierten en el trabajo doméstico, el tiempo que les resta para insertarse al programa es realmente poco, aunado a que los horarios de clases coinciden con los horarios de mayor actividad doméstica, de 10 am a 5 pm. (Chávez: 2005: 38).

Es por ello, que se hace necesario analizar la relación que guarda la sobrecarga de trabajo doméstico en las mujeres adultas mayores con la efectividad que han tenido los programas para reducir la población de MAM en situación de analfabetismo, específicamente en el marco de la operación del Programa de Alfabetización Diversificada, que a dos años de su puesta en marcha, no ha logrado impactar de la manera proyectada en la alfabetización de esta población.

Justificación

Un elemento central para el desarrollo humano es la educación. El que una persona no tenga las habilidades más fundamentales, como saber leer y escribir, condiciona las posibilidades para que subsista en una sociedad donde la comunicación es determinante en cuanto al desarrollo de habilidades sociales más complejas. Las personas en situación de analfabetismo quedarán relegadas a una interacción reducida a lo doméstico, o en el mejor de los casos a una interacción limitada dentro de su comunidad. Otro elemento es que la educación es el primer elemento que facilita el reconocimiento de derechos más amplios.

La revisión histórica refleja que el analfabetismo en México se ha dimensionado como problema de inclusión laboral, es decir, las políticas instrumentadas han hecho énfasis en aumentar la inclusión escolar con miras a satisfacer la futura mano de obra. Por lo tanto, la población que ya no es considerada laboralmente capaz, es dejada de lado por los programas institucionales de alfabetización. Para resaltar la idea anterior se muestra que en los estados de la república menos desarrollados es donde se presentan los mayores niveles de analfabetismo, se establece que los estados menos desarrollados económicamente, son también los que presentan los mayores porcentajes de analfabetismo (ver cuadro 1 y 2).

Porcentaje de analfabetismo en población de 15 años y más.	
Estados con mayor porcentaje.	Estados con menor porcentaje.
Chiapas 14.8	Ciudad de México 1.5
Guerrero 13.16	Nuevo León 1.6
Oaxaca 13.3	Baja California 2.0

Cuadro 1. Comparación de las tasas de analfabetismo en diferentes estados de la República Mexicana. Elaboración propia con datos de INEGI 2015.

Porcentaje de aportación al PIB nacional	
Estados con mayor aportación	Estados con menor aportación
Ciudad de México 16.5	Chiapas 1.3
Estado de México 9.3	Guerrero 1.5
Nuevo León 7.3	Oaxaca 1.6

Cuadro 2. Comparación de mayores y menores porcentajes de aportación al Producto Interno Bruto en la República Mexicana. Elaboración propia con datos de INEGI 2015.

La situación de las mujeres adultas mayores es de la mayor relevancia, no sólo han sido relegadas por las políticas institucionales, sino que han pasado de tener una figura casi sagrada en el hogar, a convertirse en una trabajadora doméstica no asalariada que lleva tras de sí el cuidado de los miembros de la familia y de los quehaceres del hogar. La revisión de la literatura es por demás contrastante con la realidad. Por un lado, refleja que la MAM es considerada como una persona enferma, dependiente e inactiva, mientras que por otro lado, se observa que en la implementación de programas sociales son las mujeres las que forman largas filas para recibir los apoyos, abuelas que acompañan a sus hijas a recibir los apoyos, participan en programas de activación física, y generalmente son las más participativas en las reuniones comunitarias, las y los adultos mayores suelen ser los más participativos e interesados.

Otra arista es que el análisis que se ha hecho del trabajo doméstico se refiere al que es asalariado, al que es fuera del hogar, y que es realizado por mujeres consideradas dentro de la edad de la "Población Económicamente Activa" (PEA). La poca especificidad de los estudios que se hace respecto a estos dos temas, mujeres adultas mayores y trabajo doméstico, deja de lado las consecuencias sociales que tiene la realización de esta labor.

Universo de trabajo

Las unidades de observación en esta investigación serán las mujeres adultas mayores de 60 años, quienes constituyen el mayor número de personas que se integran a los programas de alfabetización en la delegación Iztapalapa, en su región oriente sur. La segunda pauta de integración es que se encuentren en condición de analfabetismo, y que que hayan sido detectadas durante las entrevistas de prospección realizadas por el programa de Alfabetización Diversificada de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México, y que manifestaron disposición para aprender a leer y escribir, pudiendo integrarse o no al programa. Un tercer elemento a considerar para definir el universo de

trabajo es que forme parte de un grupo familiar extenso, manifestando ser, parcial o totalmente, responsable del cuidado de miembros de la familia (pudiendo ser nietos, hijos o su propia pareja con alguna enfermedad, o incluso hasta alguno de sus padres), así que como de las labores domésticas propias de su hogar, y que manifiesten este trabajo como una forma de apoyo o retribución hacia sus familiares.

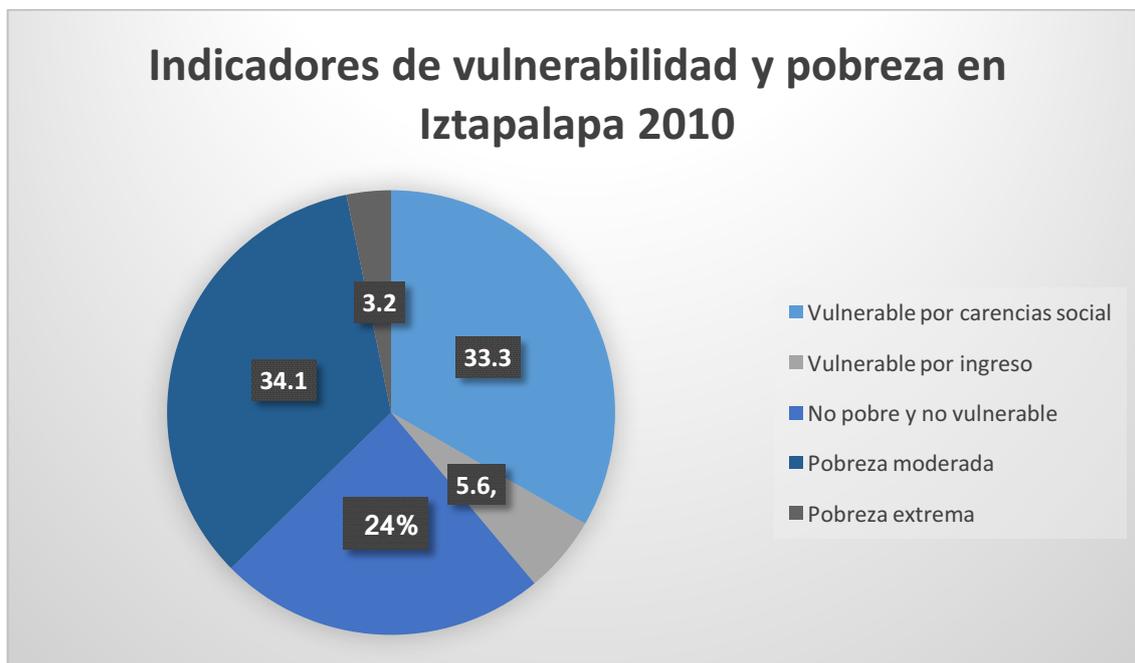
Delimitación espacio-temporal

Respecto a los límites temporales de la investigación se hará referencia a la evolución del analfabetismo en la sociedad mexicana, como base para poder explicar la situación actual del problema, en donde se ahondará en las características que presenta en la actualidad el problema, y cómo los programas actuales no logran impactar de manera directa la población con mayores niveles de analfabetismo.

La República Mexicana se conforma de 32 Estados, contrastando ampliamente los niveles de desarrollo entre el norte y el sur. Con sus matices, la zona sur del país presenta los mayores niveles de analfabetismo. Dicho problema se presenta de manera persistente aún en las zonas más desarrolladas. Tal es el caso de la entidad que nos atañe en este trabajo, la Ciudad de México es considerada como la de mayor nivel de desarrollo, sin embargo, dentro de la Ciudad la diferenciación de los niveles de analfabetismo son igual de marcados que en el país; se tiene al considerado municipio con mayores niveles de bienestar, la delegación Benito Juárez, por ejemplo, tiene alrededor de mil 712 personas en situación de analfabetismo (INEGI, 2015) y en donde ni siquiera está en marcha el referido programa de alfabetización.

Esta investigación se desarrolló en la delegación Iztapalapa de la Ciudad de México, que en contraste, presenta niveles considerables de analfabetismo, y en general mínimos niveles de bienestar (INEGI-CONEVAL. 2010) (ver gráfica 1); la razón es que es una zona urbana con una densidad poblacional alta, y que presenta grupos de familias extensos, es decir el analfabetismo se presenta de manera más persistente en las mujeres adultas mayores, en quienes las tasas de empleo formal son muy bajas (INEE, 2015) y por lo tanto, las posibilidades de que presenten altas cargas de TD son altas. Específicamente las características

indagadas en este trabajo se presentan en las colonias: Renovación, Santa Cruz Meyehualco, y Vicente Guerrero.



Grafica 1. Indicadores de vulnerabilidad y pobreza en Iztapalapa 2010. Elaboración propia con datos de INEGI y CONEVAL, 2010.

Alcances y limitaciones

La investigación se desarrolló con base en la experiencia vivida durante mi participación (2014-2016) en el Programa de Alfabetización Diversificada (PAD), llevado a cabo por la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (SEDU CDMX) específicamente en la delegación Iztapalapa. Esta participación me permitió conocer de primera mano a la población objetivo del programa, sus motivos para integrarse, pero sobre todo, aquellas personas que – mayoritariamente- no se integraban o interrumpían su proceso de alfabetización.

La investigación se abocó a obtener información sobre aspectos de la dinámica del trabajo doméstico (TD) en el hogar de las MAM, y cómo este puede generar sobrecargas de trabajo que imposibilitan la participación de las mujeres en ámbitos públicos y de desarrollo personal. De igual manera se ahondó en las características de la alfabetización en México en el siglo XX y su incompatibilidad con la alfabetización universal.

La información obtenida dentro de la investigación, permite identificar las características de los hogares urbanos, y principalmente en zonas marginadas, por lo que los resultados pueden ser útiles para mejorar los programas sociales en general que atiendan a este sector; pero en definitiva, son resultados que se centran en lo social, y que no se pretende explicar aspectos cognoscitivos de las mujeres adultas mayores, ni aspectos crónico degenerativos.

Un elemento importante, es que el trabajador social, y a través del presente trabajo, se pueden poner en relieve, las condiciones del hogar de la mujer, y desde esa perspectiva buscar una respuesta, en lo social, hacia los problemas que enfrenta la educación de los adultos, particularmente las mujeres adultas mayores. Es un grupo social, que enfrenta tantas desigualdades y marginación, y que precisamente, en el analfabetismo, encuentra una de sus mayores expresiones.

Objetivos

General

1. Analizar la relación que existe entre el trabajo doméstico no remunerado que realizan las mujeres adultas mayores en su hogar y el impacto que han tenido los programas para alfabetizar a este sector de la población en la delegación Iztapalapa de la Ciudad de México.

Específicos

- i. Caracterizar el trabajo doméstico no remunerado que realizan las mujeres adultas mayores
- ii. Definir la sobrecarga de trabajo doméstico no remunerado en el hogar
- iii. Identificar la vulnerabilidad de la mujer adulta mayor en el hogar
- iv. Indagar los factores que influyen en la menor alfabetización institucional de las mujeres
- v. Abordar la problemática social de la educación de las mujeres adultas mayores

Supuesto hipotético

Si la sobrecarga de trabajo doméstico en las mujeres adultas mayores produce pobreza de tiempo, entonces, el impacto de los programas de alfabetización realizados por diferentes instancias del Estado, será menor.

Capitulo II.- Marco metodológico

De las teorías del conocimiento

Un elemento clave del Trabajo Social, y que lo diferencia como disciplina, es el estudio de los sujetos en su vida cotidiana, no basta con conocer al sujeto, hay que ir más allá y adentrarse en su contexto de vida para poder comprender la complejidad de los diferentes problemas sociales. Y no sólo conocerlo, sino tomar en cuenta los hallazgos para poder intervenir en la solución de éstos de una mejor manera. En este sentido, la hermenéutica se ubica como una herramienta trascendental para poder comprender por qué el analfabetismo es una condición persistente en el país; y sobretodo, en la Ciudad de México, la ciudad más desarrollada del país, pero también en la que se presentan grandes desigualdades sociales.

El pensamiento científico puede ser caracterizado como un proceso de invención o descubrimiento, seguido por su validación o confirmación. A uno de los procesos concierne la formulación de nuevas ideas (“adquisición de conocimiento”); al otro concierne su validación (“justificación del conocimiento”) [...] Lo que distingue a la ciencia de otras formas de conocimiento es el proceso por el cual este conocimiento es justificado o validado. (Ruiz, 2004:17-18)

Sin embargo, a lo largo de la historia de las ciencias han existido diferentes formas de abordar el conocimiento. El primero, surgido de las ciencias naturales y que busca formular preceptos a través del empirismo, y que a través del uso del método cuantitativo busca las explicaciones de los fenómenos.

El debate tradicional en Ciencias Sociales ha estado marcado por la discusión entre dos posiciones científicas dominantes [...] una, la positivista y, otra, la interpretativa. Aunque el objeto de estudio de ambas es el mismo –el ser humano en sociedad–, [...] desde el positivismo, la preocupación principal ha sido la de establecer leyes generales que expliquen los fenómenos sociales. Por el contrario, desde el paradigma interpretativo, lo importante es el acercamiento a los fenómenos particulares en un espacio y tiempo concretos, con el fin de poder comprenderlos (Cordero-Ramos, 2011:88)

En el mismo sentido, Vázquez refiere:

El quehacer investigativo en las “ciencias sociales” ha estado marcado por una larga discusión sostenida entre dos posiciones paradigmáticas, éstas corresponden a la regida por el paradigma positivista y la sostenida por el paradigma humanista. Si bien, ambas dirigen sus esfuerzos a un “macro objeto” común, la sociedad, posee diferentes perspectivas para acercarse a ella producto de la específica área de interés que cada una posee. A

grandes rasgos, podemos sostener que la investigación social centrada en el paradigma positivista tiene como principal preocupación el establecer leyes generales en torno a la ocurrencia de determinados hechos sociales, por su parte, la posición sustentada en el paradigma humanista, pone énfasis en la interpretación de fenómenos particulares que acontecen en un contexto de tiempo y espacio definido (2005).

Frente a la postura positivista surge la corriente interpretativa, la cual busca describir al objeto de estudio desde una forma distinta, busca comprobar la dimensión discursiva a través del análisis de la realidad contextual, es decir se aboca a una observación interpretativa.

Karl Popper realiza una crítica definitiva al modelo filosófico vigente, el verificacionista, de los positivistas lógicos, Popper critica la dimensión verificable de las teorías científicas, estipulando que sólo pueden ser refutables (*ídem*).

Popper refuta de la misma manera el postulado positivista según el cual la acumulación repetida de observaciones estables y concordantes permite establecer certeramente lo “verdadero” o lo “falso” de una afirmación general [...] al criterio popperiano [...] le es lícito, en cambio “preferir” una afirmación a otra si enfrenta más eficazmente la demostración de la experiencia (Baudouin, 1995: 41)

De esta manera, el Trabajo Social, como disciplina y como profesión recupera muchos elementos empíricos que a través de la descripción puede desarrollar nuevos conocimientos que superen los métodos tradicionales de han atado a la disciplina, y que resulten en formas más desarrolladas de interpretación del mundo social (Cordero, 2011: 88).

Thomas S. Kuhn y la Estructura de las Revoluciones Científicas

La relación hermenéutica que procuraremos defender se vincula directamente con otras formas de pensamiento, a saber, el Kuhniano, en tanto que, para Thomas Kuhn la ciencia se desarrolla en dos etapas. Una a la que denomina ciencia normal, y otra a la que llama ciencia revolucionaria. La primera se caracteriza por la el conocimiento que se “acumula” dentro de los cánones preestablecidos por la comunidad científica; mientras que la segunda etapa está caracterizada por romper con estos cánones, en este rompimiento se producen nuevas concepciones teóricas y metodológicas; a estas nuevas concepciones Kuhn las denomina paradigmas. Estos tres conceptos mencionados, ciencia normal, ciencia revolucionaria y paradigma son parte esencial del pensamiento de Kuhn (Ruíz, 2004: 45)

La noción de paradigma como el conjunto de realizaciones que comparten dos características, a saber, definición de los problemas y formulación de los métodos legítimos de un campo de investigación para generaciones sucesivas de científicos. Las transformaciones de los paradigmas son revoluciones científicas, y la transición sucesiva de un paradigma a otro por medio de una revolución es el patrón usual de desarrollo de una ciencia madura.

No obstante en Trabajo Social, es importante considerar el término paradigma en tanto que, ha existido un tradicionalismo en la aplicación de metodologías para sustentar las investigaciones y sus respectivas interpretaciones basadas en el paradigma positivista. Dejando de lado la exploración a nuevos enfoques como el hermenéutico que permitan superar una visión numérica y cuantificable de los problemas sociales.

Durante los años setenta, surge una nueva filosofía de la ciencia, la corriente historicista o teoreticismo, en el cual por lo general se llega a tomar como modelo de indagación. Surge como oposición a las tesis básicas del del empirismo lógico y del racionalismo crítico. El énfasis en este nuevo paradigma, se encuentra en *la dinámica del proceso mediante el cual cambia y evoluciona el conocimiento científico, más que en la estructura lógica de sus resultados.* (Pérez, 1999: 16). De nuevo se observa la importancia que adquiere en este enfoque, los procesos que dan origen a los nuevos conocimientos, la correcta argumentación de la

evidencia empírica dará validez a las hipótesis surgidas en el proceso. Es por ello que se les otorga la denominación de “*teoreticistas*”; toda observación, y en general toda experiencia, está “*cargada de teoría*” (Ruíz, 2004: 45).

Se otorga primacía, como instrumento de análisis, a los estudios históricos frente a los análisis lógicos [...] la reconstrucción racional del conocimiento, reconstrucción que permite decidir si una hipótesis está justificada por la evidencia empírica, y en consecuencia si es racional su aceptación (Pérez, 1999: 17)

El empirismo lógico, fundado por Rudolf Carnap y el racionalismo crítico defendido por Karl Popper; no obstante sus diferencias encumbradas, presentan *acuerdos de fondo*. Ambas conducen a los *cánones universales de racionalidad*. *Esto es, se parte de la idea que en la situación de evaluación de hipótesis todos los sujetos que manejan la misma evidencia deben llegar a la misma decisión, si proceden racionalmente*. Se minimiza el papel de los sujetos, y se hace énfasis en las relaciones lógicas. De esta forma, la ciencia queda como algo fuera de la historia, alejado de los sujetos que la producen. (Pérez, 1999: 21)

Thomas S. Kuhn propugna que en el desarrollo científico ocurren cambios profundos, los cuales transforman tanto las perspectivas teóricas, como las prácticas de una comunidad. Dicha tesis surge de la investigación histórica. (Pérez, 1999: 23)

El cambio de perspectiva en la filosofía de la ciencia que introdujo Kuhn, según las palabras de Carl Hempel, 1993 (citado en Álvarez-Gayou: 25) en cuanto a la metodología de la ciencia consideran que:

se dirigía a examinar los modos de pensamiento que dan forma y dirigen la investigación, la formación y el cambio de teorías en la práctica de la indagación científica pasada y presente. En cuanto a los criterios de racionalidad propuestos por el empirismo lógico, Kuhn adoptó el punto de vista de que si esos criterios tenían que ser infringidos [...] más nos valía cambiar nuestra concepción sobre el proceder científico correcto, en lugar de rechazar la investigación en cuestión como irracional.

Así, observamos que la cientificidad presente en el siglo XX, estuvo enmarcada en los preceptos surgidos de las ciencias naturales en sus *estructuras lógicas y semánticas, sus objetivos, métodos y criterios de justificación*-. En el surgimiento de las ciencias sociales, retomaron

los elementos normativos de las ciencias naturales, sin embargo, se consideraba que las primeras no cumplían con el rigor científico necesario. Para sobrepasar estas ataduras, la filosofía de la ciencia ha buscado nuevas formas de llegar a la racionalidad de las teorías científicas, y así poder sortear este *naturalismo o monismo metodológico*; es a través de la contrastación y revisión de los modelos filosóficos previos que los científicos sociales –precisamente desde la óptica de estas ciencias- que desarrollan una visión alternativa las ciencias sociales, así surge la hermenéutica. (Ambrosio,1995:71).

El enfoque cualitativo es imprescindible en una investigación en dónde se analizan aspectos educativos en contextos tan complejos como lo resulta la educación para las mujeres mayores; en donde el contexto socio-económico-cultural incide de manera tan profunda en este proceso, de esta manera:

La investigación cualitativa busca la subjetividad, explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales. Para explicar o comprender [...] necesitamos marcos referenciales (Álvarez-Gayou, 2003:41)

Por lo tanto, la investigación analiza los contextos más generales, como la historia de la alfabetización en México, la poca diferenciación de los programas alfabetizadores, la dependencia administrativa en la que se encuentra el otrora Distrito Federal; hasta la realidad que impera, en particular, en el caso de las mujeres adultas mayores, residentes en contextos sociales complejos, y donde las condiciones presentes en sus hogares operan como una condicionante que limita sus posibilidades de alfabetización, en tanto que:

Se trata [...] de acercamientos que se fundamentan en diversas corrientes teóricas [...] que muestran la realidad subjetiva y la realidad social, íntimamente relacionadas, donde se inscriben las conductas y acciones humanas. (Szasz y Lerner , 1996: 12 citado por Álvarez Gayou, 2003)

El enfoque hermenéutico

Ante ciertas circunstancias como las que se revisan en la investigación, es importante contextualizar de principio, el enfoque hermenéutico como una alternativa cualitativa de la investigación en las ciencias sociales. El enfoque es entendido como perspectiva, es decir, la forma de mirar en ciencias sociales, ubica y caracteriza el conocimiento, la investigación y la intervención social (Cifuentes, 2011:24). En este sentido, la hermenéutica se *define como la teoría y la práctica de la interpretación*. La hermenéutica como disciplina surge formalmente entre los siglos XVIII y XIX. Es en el siglo XX cuando adquiere el carácter de enfoque filosófico para el análisis de la comprensión de la conducta humana, y por extensión, de los fenómenos sociales (Álvarez-Gayou, 2003).

[...] el lenguaje científico está basado en términos observacionales, cuyo significado es invariable, claro y de acepción universal. Este lenguaje observacional (protocolario, fisicalista, lenguaje-cosa) es independiente de cualquier teoría y sirve para formular enunciados observacionales con los que se refutan o verifican teorías científicas. (Ambrosio, 1995:75)

La dialéctica se define como:

[...] la disciplina de la interpretación de textos, que ha llegado a ser [...] una filosofía, y que se pretende crítica [...]. Es pues, interpretación crítica de textos, y los textos son muchos: el escrito, el dialogo y la acción significativa [...] y esta puede ser individual o social. Por esto último, la hermenéutica no tiene por qué ser apolítica, como a veces se ha pensado, sino que está bien inserta en la vida comunitaria (Espinosa, 2015: 19).

Para Espinoza, en un principio la hermenéutica fue reconocida como una técnica interpretativa empleada para la comprensión de los textos, posteriormente se convirtió en una postura filosófica. La hermenéutica se constituye de cuatro elementos: un texto, un código, un autor y un lector; además, se vuelve necesario incluir un quinto elemento: el contexto, para interpretar un texto es elemental situarlo dentro de un contexto.

La hermenéutica no tiene, pues, por qué ser subjetivista o relativista, [...]. Es posible y valida una hermenéutica que tenga una pretensión moderada de verdad y objetividad, de adecuación de las interpretaciones a los textos que se

interpretan. Esto redundaría en lo que podemos llamar una ética de la interpretación y una política del reconocimiento de las pretensiones de los autores de los textos. Y también para interpretar el texto de la realidad social, de modo que la hermenéutica pueda ayudar incluso en la crítica política (Espinosa, 2015: 24)

La hermenéutica analógica, ofrece elementos para poder dilucidar una salida a la problemática surgida del conflicto *entre el univocismo de los positivismos y el equivocismo* de los posmodernismos. Esta hermenéutica, asumida como una herramienta en el diálogo filosófico, será útil en tanto que permitirá nuevas formas de interpretar y hacer filosofía (Espinosa, 2015: 32).

Por otra parte, Dilthey (1833-1911), sostiene, en palabras de Giannini (1998) que “imaginar es interpretar comprensivamente y comprender será el mecanismo para percibir la intención ajena”. Esto trae consigo la incorporación de aspectos internos del sujeto para un mejor análisis; así, para acercarnos más fielmente a su intención deben ser considerados los elementos pertenecientes a la dimensión valorativa del sujeto (Vásquez, 2005).

En este sentido, la hermenéutica servirá como herramienta de interpretación, desde los textos hasta la más diversa y compleja actividad social. Se ha visto, pues, que la hermenéutica constituye un enlace, a través del cual se posibilita la comprensión del lector, hacia el autor, mediante la especificación del contexto, aspecto fundamental para poder conocer el trasfondo de una investigación.

De esta manera la filosofía, a través de la hermenéutica, podrá incidir en la sociedad, ya que primero se tienen que comprender los problemas (lo cual exige interpretarlos) para poder resolverlos con la *praxis*. No nos podemos quedar en la interpretación del mundo, sino aspirar a llegar a cambiarlo; hacer una interpretación transformadora.

Como enfoque cualitativo, la hermenéutica tiene diversas variantes o corrientes, las cuales se encuentran organizadas según Gallagher (1999) (citado por Álvarez-Gayou, 2003):

I. **Hermenéutica conservadora**

Cuyas principales características son: a) la verdad del texto refleja las intenciones del autor; b) la verdad es considerada como [...] *la correspondencia entre la idea del interprete y el significado del texto*; b) *para obtener la verdad del texto, se debe investigar el contexto histórico en el que se presenta [...]*; c) *por medio de la investigación histórica [...] el intérprete puede superar sus propios sesgos*; d) *el círculo hermenéutico [...] para comprender el todo, se deben primero comprender sus partes, y para comprender las partes, requerimos conocer el todo*; e) [...] *pueden existir diferencias en la interpretación del significado de un texto de un texto, es posible resolverlas apelando a ciertos principios [...] de racionalidad o evidencia.*

Por tanto, la investigación hace un recorrido de las diferentes etapas del analfabetismo en México, pero también de la poca movilidad que han tenido las MAM.

II. **Hermenéutica dialógica**

- a) *El concepto de la verdad en el texto no necesariamente muestra correspondencia entre la comprensión del interprete y las intenciones del autor [...]*; b) *La investigación cuidadosa del contexto en el que se generó el texto ayuda a la comprensión del mismo, pero no define la interpretación total. ; c) La interpretación no es totalmente subjetiva, el texto impone límites a la forma en que lo comprendemos*; d) *La investigación histórica ayuda al interprete a evitar sus propios sesgos, pero no los elimina [...]*; e) *La hermenéutica dialógica, por tanto, es primordialmente descriptiva.*

III. Hermenéutica crítica

Este enfoque hace referencia a que *la interpretación se encuentra limitada y sesgada por fuerzas sociales, políticas y económicas [...]* además se encuentran sesgos basados en *la clase social, la raza y el género*.

IV. Hermenéutica radical

Es, de hecho, una crítica a la hermenéutica, por lo tanto, ha sido llamada posthermenéutica. *Su enfoque es hacia la deconstrucción de textos*, al ser un *enfoque interpretativo, se sigue erigiendo como hermenéutica*. No obstante el término “deconstrucción” desde el punto de vista histórico-social, también ha servido como una forma diferente de interpretar los acontecimientos, para redimensionarlos.

Para efectos de nuestro trabajo por un lado, se recurrió a la hermenéutica dialógica, en tanto que considero, es un auxiliar importante en la constitución y manejo de las variables por abordar en la tesis. De esta manera, a través de las variables- analfabetismo, vejez, trabajo doméstico Se busca explicar y fundamentar el poco avance de la alfabetización en este sector poblacional; el cómo los diferentes contextos en los que se desenvuelven las mujeres y que condicionan sus oportunidades de aprender a leer y escribir.

Por otro se emplea la hermenéutica crítica, desde la cual se describe y analiza la alfabetización de las mujeres adultas mayores, la cual se encuentra limitada por condiciones macroestructurales que afectan la economía de las familias, por programas que no operan con los elementos necesarios para atender a su población objetivo más números- dichos programas operan de forma indistinta en los diferentes contextos del país, y sin ninguna diferenciación en la atención de jóvenes y adultos mayores-, además, las corrientes pedagógicas han priorizada –en mayor o menor medida- la alfabetización de los hombres, buscando su emancipación y liberación, pero poco se han abocado a la opresión que viven las mujeres en el hogar, y que notablemente disminuye sus oportunidades de participar en los público, como por ejemplo, la educación.

Capitulo III. Mujeres Adultas Mayores

Vulnerabilidad de la mujer adulta mayor

Las últimas décadas en México han estado marcadas por un envejecimiento pronunciado de su población, la cual no sólo aumenta los años que vive, sino que aumenta en cuanto a su porcentaje respecto al total de la población. Esta situación representa nuevos retos para las políticas públicas y para la sociedad en general, tales políticas deberán ser planteadas de tal forma que contribuyan a la inclusión social de este grupo, tomando en cuenta sus características, potencialidades, limitaciones y aspiraciones, además, habrá que poner énfasis en que el envejecimiento tiene distintas características en mujeres y hombres.

En 1930, la esperanza de vida de las mujeres era de 33 años, y 35 años para los hombres (INEGI, 2010). Entre 1930 y 2000 la expectativa de vida de la población de 60 años se incrementó en 8.8 años para las mujeres y 7.6 años para los hombres. La esperanza de vida en el año 2010 fue de 77 años para las mujeres y 73.9 años para los hombres. Para el año 2050 se estima que la esperanza de vida aumente a 81 años y 77 años respectivamente (CONAPO, 2014), sin embargo, pudiera incrementarse aún más respecto de la previsión oficial. Durante el periodo de 1970 al año 2000, se puede observar claramente el aumento proporcional de la población mayor de 60 años respecto al resto de la población; mientras que el promedio anual de crecimiento poblacional en este periodo fue de 2.4%, el grupo de edad de 60 años y más fue 3.2%. De esta manera en 1970 el grupo de personas mayores de 60 años contaba con 2.7 millones de personas, mientras que en el año 2000 aumentó a cerca de casi 7 millones. La proporción de adultos mayores pasó de 5.6% a 7.1% (INEGI, 2010).

Estos cambios pueden ser explicados, en parte, por los avances científicos en materia de la salud, los cuales han logrado, no sólo una disminución de la mortalidad de la población, sino un incremento considerable en la esperanza de vida de las personas. Esta situación, aunada con el descenso de la fecundidad, hace que la pirámide poblacional cambie su distribución. Sin embargo, hay aspectos sociales más amplios que pueden ayudar a comprender por qué se han dado estos cambios, que se explicarán a continuación.

En México, a partir del primer tercio del siglo XX existió un crecimiento demográfico sin precedentes, durante esta etapa se produjeron cambios significativos en la configuración poblacional del país, uno de ellos fue la migración del campo a las ciudades, y la consecuente modificación de la dinámica poblacional, lo que sin duda, produjo grandes cambios en la calidad de vida de la sociedad mexicana, por ejemplo: el acceso a mayores y mejores servicios, acceso a mayores recursos para la subsistencia, entre otras. Los datos evidencian un envejecimiento cada vez mayor de la población, pero especialmente de las mujeres, por lo que se puede hablar de una feminización del envejecimiento.

Feminización o índice de feminización o feminidad; hace referencia a la composición por sexo de una población, indicando supremacía en volumen de uno de los sexos. Expresa diferencias en volúmenes de población por sexo, por efecto de la mortalidad o la movilidad geográfica. Por lo tanto, podemos entender la feminización del envejecimiento como el número de mujeres mayores de 60 por cada 100 hombres mayores de 60 años (Gutiérrez, 2008: 52)

Sin embargo la feminización del envejecimiento, no solo tiene que ver con una cuestión de porcentajes, las condiciones de cómo viven este periodo las mujeres, también la determinan.

La feminización del envejecimiento, debida no sólo a la mayor supervivencia de las mujeres sino también a las condiciones más adversas, físicas, económicas y sociales, con las que las mujeres llegan y pasan por la vejez en comparación con los hombres (Ham, 2014: 30).

Los datos más recientes del índice de envejecimiento en la Ciudad de México, establece una clara diferenciación del índice por sexo, 46.1 para mujeres y 31.6 para hombres (INEGI, 2013).

Ante estos datos, se hace evidente que la población de MAM ha crecido, tanto en número, como en años vividos, dicha situación provocará reconfiguraciones en los hogares y por lo tanto, en la sociedad. Este envejecimiento demográfico, no sólo se mantendrá, sino que inclusive aumentará; por lo tanto, los programas sociales deberán ajustar sus acciones de tal modo que permitan la inclusión de las mujeres adultas mayores. Dichas acciones han de ser sustentadas en las necesidades, posibilidades, aspiraciones y limitaciones propias de éstas mujeres. Ejemplo de ello será que las cédulas de registro de aprendices (ver anexo 3) usadas al momento del registro de las mujeres al PAD, incluyan un

apartado de diagnóstico social con miras a la retroalimentación de las acciones del programa, ya que únicamente se registra el aspecto educativo, dejando de lado la dimensión familiar de las mujeres, que puede determinar su nivel de participación.

Definición de vejez

El estudio de las personas mayores, revela una gran cantidad de términos que se han utilizado en las últimas décadas, a saber: vieja/o, anciana/o, persona de edad, adulto mayor, adulto de edad avanzada, persona en senectud, adulto en plenitud, entre otros; además de que en algunas ocasiones suelen utilizarse diminutivos como “viejitas/os” o “abuelita/os” para referirse a estas personas, de tal suerte que pareciera que se considera como una cuestión peyorativa, y que se busca evitar su uso y, por tanto, cada vez se crean nuevos términos para referirse a este grupo. No hay un criterio único sobre el inicio de esta etapa, y depende mucho de cada sociedad y su concepción sobre la vejez, *el rasgo que parece definir mejor el paso de adulto a anciano en las sociedades urbanas e industriales, no es la pérdida de capacidades físicas o mentales, [...] sino la pérdida de status ocupacional [...]. La mayoría de los gerontólogos toman de modo empírico una edad de 60 o 65 años, como indicador del comienzo de la “vejez”.* (Melcón, 2006: 17).

Para definir la edad que en México se puede considerar a una persona en esta etapa, es necesario retomar algunas de las principales consideraciones institucionales al respecto. En 2002, se decreta la Ley de los Derechos de las Personas Adultas Mayores, la cual establece que, son aquellas personas que cuenten con sesenta años o más; la Ley del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), dispone que la cesantía por edad avanzada puede solicitarse si la persona ha cumplido 60 años, y por vejez puede solicitarse a los 65 años de edad, es decir, se establece que las personas que han llegado a los 60 años de edad, han cumplido su etapa laboral y deben pasar a la etapa del retiro, al menos del empleo formal; el Instituto Nacional de las Personas Adultas Mayores (INAPAM), considera que esta etapa de la vida comienza a los 60 años; para el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) una persona adulta mayor, es aquella que ha cumplido los 60 años.

No obstante, las clasificaciones anteriores son deterministas, y hay que considerar que existen otros factores que influyen en la concepción de la vejez, existen tres dimensiones que distinguir: *la edad cronológica, edad social, y edad fisiológica* (Ginn y Arber, 2006: 23).

La *edad cronológica* es la que se mide en años, *el envejecimiento lleva consigo cambios en la posición del sujeto en la sociedad, debido a las diversas responsabilidades y privilegios que dependen de la edad cronológica*, a partir de esta edad es como se define el acceso o restricción a aspectos, por ejemplo, de protección social como pensiones alimenticias o cualquier otro aspecto de seguridad social, tal es el caso de la educación para adultos, en la cual el Programa de Alfabetización de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México, que contempla la edad de los beneficiarios entre los 15 y 79 años de edad.

La *edad social* es la que se le otorga a las personas acorde a la posición que ocupa, de acuerdo a los referentes sociales, *se construye socialmente y se refiere a las actitudes y conducta adecuadas, a las percepciones subjetivas (lo mayor que el sujeto se siente) y a la edad atribuida (la edad que los demás le atribuyen al sujeto)* (Ginn y Arber, 2006: 24), es así, como se construye la percepción de las personas, por ejemplo, se considerará “vieja” a una mujer que es abuela, a pesar de que tenga menos de 60 años, es una dimensión de la edad que está llena de prejuicios y cargas subjetivas.

Finalmente, la *edad fisiológica* es la que se refiere a las características físicas de las personas, *se relaciona con las capacidades funcionales y con la gradual reducción de la densidad ósea, del tono muscular* (Ginn y Arber, 2006: 30), por tanto, son las que pueden aparecer con la *edad cronológica*, pero que pueden variar significativamente de persona a persona, *la velocidad y la distribución temporal de estos cambios fisiológicos varía según la posición que ocupen los sujetos en la estructura social, en especial la relativa al género y la clase social* (Ginn y Arber, 2006: 30). Esta última dimensión de la edad es la que, en términos más significativos, puede representar una limitante más objetiva para que las mujeres adultas mayores no puedan acceder a la educación formal, y es que las mujeres, aun cuando puedan tener la aspiración de aprender a leer y escribir, pero salir con bastón, silla de ruedas, o simplemente caminar largas distancias

al centro educativo² es una barrera que no pueden flanquear, es aquí donde una deficiente o escasa infraestructura limita el desarrollo de este tipo de programas.

Así, en general, la edad en la que oficialmente se considera a las personas como adulta mayor, es a partir de los 60 años, a pesar de que la edad está fuertemente influida por factores referentes a la posición en la estructura social de las mujeres, y que el género juega un papel importante en cómo se asume esta edad. En este trabajo, se empleará el concepto mujer adulta mayor (MAM), para referirse a las mujeres mayores de 60 años.

Atendiendo a la clasificación de edades que realiza Laslett (1989, citado por Arber y Genn, 2006), podemos observar que el estudio de los adultos mayores tiene una visión masculinizada:

En primer lugar, aparece una época de dependencia, socialización, inmadurez y educación; en segundo, una edad de independencia, madurez y responsabilidad, de ganar y ahorrar; en tercer lugar, una época de realización personal y en cuarto, una época de dependencia final, decrepitud y muerte (Arber. Ginn, 1996: 43).

Y se habla de una masculinización de los estudios sobre la vejez, ya que se toma a la tercera edad como una etapa de descanso y disfrute de lo obtenido en la segunda edad, empero, son características no observables en buena parte de las mujeres, que por lo general, dedicaron su segunda edad al cuidado y crianza de los hijos, y al cuidado del hogar, entonces, al llegar a la tercera etapa de vida no tendrán recursos ahorrados a partir de su trabajo realizado. Es la tercera edad donde se puede notar de una manera más clara la inequidad entre hombres y mujeres adultos mayores, el hombre tendrá más capital, en un sentido económico y social, contrario al poco capital de las mujeres.

² La delegación Iztapalapa tiene colonias en zonas elevadas, como el Cerro de la Estrella, la Sierra de Santa Catarina, la zona del Peñón (zonas marginadas, donde también opera el PAD), donde caminar unos cuantos metros en pendiente puede convertirse en todo un reto para una MAM.

Construcción social de la vejez

Más allá de los criterios cronológicos, biológicos o psicológicos que caractericen a la mujer adulta mayor, habrá que avocarse a los criterios sociales que sitúen a una mujer en esa etapa, o más bien los juicios de valor sobre ésta. En las sociedades industrializadas modernas se adopta una postura generalizada sobre la vejez, se considera como una etapa de “paro” forzoso, la sociedad comúnmente espera que los mayores se comporten de una manera sosegada. Se cree que esta etapa representa un declive de la productividad, tanto física como mental. *“Ser” viejo, “sentirse” viejo, “parecer” viejo, “vivir como” o “ser considerado” viejo son hechos distintos* (Melcón, 2006: 17).

La edad en que comienza la vejez, tiene que ver con las propias aspiraciones de las personas. La clasificación institucional que se hace de la tercera edad tiene que ver con una clasificación laboral, es decir, la edad en que se empieza el declive físico de las personas y que, por lo tanto, comprometen su capacidad laboral. Sin embargo, esta etapa, también representa una oportunidad, en que la fase del “nido vacío” de la familia, puede significar la ocasión para que se puedan realizar actividades que en etapas tempranas de la vida no se hicieron.

El envejecer conlleva toda una serie de cambios para los adultos mayores, por un lado, la mayor probabilidad de pérdida de capacidades físicas, y por otro, las consecuencias sociales de éstas, pierde independencia, ya no podrá hacer muchas de las cosas que solía hacer antes, y las que aún pueda hacer dependerán de otros para realizarlas. Esta situación los sumerge en una situación de dependencia, ya que estarán sujetos a la voluntad de los otros (generalmente la familia) para poder seguir realizando sus actividades diarias.

El aumento de la edad en la esperanza de vida y el aumento del número de personas de edades avanzadas, implican profundas transformaciones en la vida de los mexicanos, tanto en el ámbito de la familia y la comunidad (Ribeiro, 2010:12).

Ejemplo de ello, es que, en una familia conviven más de dos generaciones, aunque sus actividades varían sustancialmente; mientras que las generaciones más jóvenes se ocupan de su preparación profesional, o de trabajar para mantener a la familia, las MAM se enfrentan a la disminución de sus actividades,

fuera del hogar, ya sea por las limitaciones sociales que les son impuestas por su edad, o por sus propias limitaciones físicas.

La vulnerabilidad de la mujer en la sociedad, y por ende en la familia, se ve incrementada al envejecer. Como se mencionó, la mujer vive más, pero es un hecho que vivir más tiempo representa más posibilidades de enfermar y ver disminuidas sus capacidades, lo cual representa algunos de los obstáculos para las mujeres que buscan alfabetizarse.

El envejecimiento se convierte en un problema social cuando va acompañado de pobreza, enfermedad, discapacidad y aislamiento social. Las diferentes dimensiones de la desigualdad, como son la clase social, la etnicidad y el género, se entrecruzan y refuerzan mutuamente en la vejez (Tuirán, 2008:18).

De esta manera, no se considera la vejez como un problema *per se*, sino cuando en la dimensión de lo social se encuentra con falta de recursos que permitan la supervivencia -se ahondará más este punto en el siguiente subtema- con enfermedades propias de la edad y con la pérdida de las personas de su círculo social. La revisión de la literatura permite identificar que elementos como el género y clase social son tomados en cuenta a la hora de dimensionar los problemas sociales de la vejez, pero un elemento que frecuentemente se deja de lado, es el analfabetismo, que como ya se ha visto, en México, los mayores niveles de esta problemática se presentan en la vejez, y de manera notable, en las mujeres.

En sociedades como la nuestra, es valorado quien produce, quien contribuye económicamente, una mujer que por su condición de analfabetismo tiene limitadas posibilidades de contribuir económicamente al hogar, aún con las contribuciones que haga en forma de cuidados al interior del mismo, verá acelerado su proceso de envejecimiento, en tanto deba permanecer en su hogar. No es de extrañar que incluso se considere al analfabetismo como un problema menor al afectar a MAM.³

³ Ver las declaraciones periodísticas de Juan de Dios Castro, director del Instituto Nacional de Educación para los Adultos (INEA) publicadas en el periódico Milenio el 28 de febrero de 2012: "El problema del analfabetismo en México no es un problema grave. México está libre de analfabetismo en la población hispanohablante en el grupo de edad de 15 a 59 años, el problema del analfabetismo está en la población mayor de 59 años y en la población indígena..." Consultado en: www.milenio.com/cdb/doc/noticias2011/9b17c5518b444d25b0dc77d022e28af7

Pobreza económica

La dependencia, por falta de recursos económicos, que experimentan los adultos mayores, es una problemática que se ha incrementado en años recientes. En el año 2000, la Ciudad de México tenía a un 8% de personas dependientes mayores de 65, por cada cien en edad económicamente productiva (de 15 a 64 años), en el 2005 había 10 % en esta situación, ya para el año 2010, la cifra se incrementó a 11% (INEGI, 2010). La tendencia se ha incrementado, debido a que hay cada vez más personas adultas mayores y a la precarización de las condiciones laborales que no otorgan pensiones ni jubilaciones tras el retiro.

La experiencia de las MAM en esta etapa tiene que ver con la coyuntura de los recursos con los que cuenta, y sus capacidades, ya que esto determina las diferencias de poder y la jerarquía social que tenga. Los intentos de las mujeres por mover su lugar en la estructura social pueden quedar limitados por su falta de poder o por la relación que guarde dentro de su grupo nuclear, la familia. (Ginn y Arber, 2006: 56).

Datos de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares, de 2011, revela que 18.2% de las mujeres mayores 60 años padecen de violencia en su hogar, además, que la mayor violencia ejercida hacia las MAM en sus hogares, es de tipo emocional. Específicamente, en la Ciudad de México, la principal agresión es que sus familiares les dejen de hablar, presentándose en 66 de cada 100 mujeres. La segunda agresión con mayor persistencia son los gritos, insultos u ofensas, afectando a 36 de cada 100 mujeres. La situación se torna aún más compleja, debido a que en muchos de los casos, el agresor es la única compañía con la que cuentan las MAM. En cuanto a la violencia de tipo económico, 28 de cada 100 mujeres violentadas, dejaron de recibir dinero por parte de su familiar, 55.4% del total de mujeres de 60 años y más, que padecen de violencia en el hogar, dependen económicamente de sus familiares. La mayor parte de la violencia proviene de las hijas, seguida de hijos, y por último, de nietos, nietas, sobrinos, nueras, yernos y otros (INEGI, 2011).

A lo anterior, hay que agregar la condición de analfabetismo, lo que vulnera aún más a la MAM. Según el Censo de Población y Vivienda, en la Ciudad de México

existían 140 mil 199 personas que no saben leer ni escribir, de las cuales el 70% aproximadamente, son mujeres. En este sentido, la tasa de analfabetismo por grupo de edad es de 1.9 para mujeres de 15 a 29 años, 7.3 en mujeres de 30 a 59 años, y de 28.7 para mujeres de 60 años y más (INEGI, 2010).

Es claro que las nuevas generaciones han tenido un mayor acceso a la educación formal, por un lado existe un mayor número de escuelas; y por otro lado, la universalidad de la educación ha ido avanzando de tal forma, que ya no es tan acentuada la negación de ésta a la mujer, y porque actualmente sino se cuenta con, al menos, la educación básica, es prácticamente imposible conseguir empleo formal, algo que en hoy día representaría un problema para la subsistencia. Por lo tanto, el analfabetismo es un problema que afecta a las generaciones mayores, principalmente a las mujeres, más del doble de mujeres en esta situación, respecto al porcentaje de hombres y con una persistencia mayor en las MAM, que en las mujeres jóvenes.

La educación formal en México divide a la población en dos grandes grupos, por un lado, las personas que tienen hasta 14 años, y que han cursado los estudios correspondientes a su edad; por otro lado, se encuentran las personas a partir de los 15 años de edad, y que no han cursado ningún grado escolar, o que han quedado rezagados en el último grado alcanzado respecto a su edad. De tal forma, que, las personas de 15 años y más, se integrarán a un subsistema no escolarizado (Narro, 2012).

Trayendo como consecuencia que los adultos deban integrar grupos poco homogéneos, en donde difieran las edades, los objetivos de asistir a una clase, así como sus contextos cotidianos de vida. Por un lado los más jóvenes podrán trabajar en empleos precarios, pero recibiendo algún salario y con la esperanza de que su crecimiento escolar les reditué en mejores ingresos; las MAM asistirán más debido a una cuestión de superación personal, sabiendo que esa educación no será retribuida por algún ingreso económico, teniendo que incluso invertir lo poco tienen, o dejar de hacer las actividades que les generan algún ingreso para poder asistir al programa de alfabetización.

La cultura patriarcal y androcéntrica en la que nos encontramos, donde *el hombre es la medida para todas las cosas, es prototipo y modelo del ser humano* (Corsi, 2003; 88) ha creado modelos que definen diferentes *estatus* según el sexo de las personas, así, se establecen rangos sociales que afectan la distribución del trabajo, la riqueza, los derechos, las responsabilidades y obligaciones de los miembros de una familia. Al interior de los hogares se reproducen estereotipos surgidos de la sociedad, los cuales avalan la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Esta infravaloración de la mujer tiene sus bases, incluso en las creencias religiosas, donde el hombre es la imagen y semejanza de un Dios masculino, la mujer fue creada para ser un complemento del hombre, fue hecha para él (Corsi, 2003: 90).

Los roles de hombres y mujeres están bien determinados por estructuras sociales, como la familia o la escuela, en donde existen límites que ambos sexos reconocen, así como ciertas actitudes que les son propias, y que a pesar de que algunos roles masculinos pueden ser asumidos por una mujer, como ser obrera en alguna fábrica, trabajar en lugares donde se requieren grandes esfuerzos físicos, no se estigmatiza a la mujer por realizarlos; en cambio, el hombre que se dedica a realizar actividades consideradas femeninas, si ve disminuida su posición masculina de poder y fuerza⁴, ejemplo de ello es La mujer, muchas veces por necesidad, tiene que salir de su posición en la estructura social, y adoptar roles que le permitan sobrevivir, en cambio, el hombre difícilmente entrará en actividades catalogadas como femeninas, tales como lavar trastes, cuidar a los niños, asear la casa, ya que eso le conllevará una pérdida de estatus de poder, lo cual es una situación que preocupa más al hombre que a la mujer.

⁴ “Amos de casa” aumentan 21.5% en México. Refiere que aunque ser “amo de casa” es un arreglo en general que hace felices a la mayoría de los hombres, quienes lo consideran un paso a la modernidad, por otro lado “ha sido un proceso doloroso”, ya que para la sociedad mexicana aún es un tema tabú. En primer lugar, señala, porque las labores domésticas han sido en ocasiones desvalorizadas y, en segundo lugar, porque muchas veces son considerados “mantenidos” o “mandilones”. Consultado el 27 de febrero de 2016, nota disponible en la liga: <http://expansion.mx/mi-dinero/2012/09/18/amos-de-casa-aumentan-215-en-mexico>

Las divisiones constitutivas del orden social y, [...] las relaciones de dominación y de explotación instituidas entre los sexos [...] conducen a clasificar todas las cosas del mundo y todas las prácticas [...] reducibles a la oposición entre lo masculino y lo femenino. Corresponde a los hombres, situados en el campo de lo exterior [...] lo público [...] por el contrario, a las mujeres, al estar situadas en el campo de lo interno [...] se le adjudican los trabajos domésticos (Bourdieu, 1998: 45)

Sin embargo, estas diferencias de género no son innatas, sino que, se dan por un proceso de aprendizaje social, donde a las niñas y niños les son inculcados los roles que ha de seguir; lo delicado para las mujeres, lo brusco y fuerte para los hombres. La vida de la mujer se vincula al hogar, a lo privado, que a su vez se invisibiliza, y por tanto desvaloriza; y la del hombre se vincula al exterior, a lo público, al honor, a tratar de mantener su posición de poder. La mujer es la encargada de procurar el trabajo en el hogar, en consecuencia, las mujeres, muchas veces, quedan relegadas de la educación, situación contraria del hombre, a quién se le asigna la obligación de prepararse para poder mantener económicamente un hogar.

Los dominados aplican a las relaciones de dominación unas categorías construidas desde el punto de vista de los dominadores haciéndolas aparecer de ese modo como naturales. Eso puede llevar a una especie de autodepreciación, o sea de autodenigración sistemáticas. [...]. La violencia simbólica se instituye a través de la adhesión que el dominado se siente obligado a conceder al dominador (Bourdieu, 1998: 51).

Es situación común que las MAM suelen atender a sus esposos/hijos cuando llegan al hogar después de la jornada laboral, aun cuando ellas han realizado ya durante el día diversas actividades, y es que se considera más arduo y cansado el trabajo que se lleva a cabo fuera de los hogares, que el que se realiza ahí dentro, y por tanto, las MAM sienten la obligación de atenderlos, puesto que ellos ya trabajaron y están cansados.

En este sentido, se puede tomar como referencia el diferente significado que tomaba la educación hacia los hombres y mujeres. Por un lado, al hombre se buscaba educar con el fin de que pudiera trabajar, puesto que sería el sustento

de la familia, y así, dependiendo de las posibilidades propias y de la familia, se buscaba que el hombre fuera el que asistiera a la escuela. Caso contrario con las mujeres, quienes ante la disyuntiva de que fuera ella a la escuela o sus hermanos, se optaba por mandar a la escuela sólo a los hombres, ya que ella sería la responsable del cuidado del hogar, y para eso no se necesitaba estudiar, por el contrario, se buscaba que la mujer desarrollara las habilidades para el cuidado del hogar lo antes posible, no sólo se pensaba en el futuro que le esperaba, sino que al no asistir a la escuela, su responsabilidad, entonces, era contribuir a los quehaceres de su propio hogar y de sus integrantes. Esta situación determinaría el rol que asumirían al llegar a la vejez. Aunque, dependerá de las capacidades físicas que tengan al llegar a dicha etapa.

Las concepciones estereotipadas sobre el sexo que adopte el individuo tendrán un efecto perdurable sobre su forma de percibir y de procesar la información social y sobre la forma en que utilizará sus capacidades (Corsi, 2003: 88).

Así, hombres y mujeres, mediante la experiencia van construyendo su identidad de género. A cada uno se le asignan funciones sociales diferentes desde el momento de su nacimiento, y a partir de ello, asumen una conducta que les es socialmente aprobada, y que determinará sus recursos en la vejez.

Los adultos mayores también se identifican por sus grandes diferencias de género, como el estado civil, en donde la mayoría de las mujeres es viuda y habita en un hogar ampliado (con sus familiares), mientras que la mayoría de los hombres es casado y se reconocen como jefes de hogar (Ribeiro, 2010:22).

Es decir, al llegar a la vejez, hombres y mujeres asumen diferentes posturas respecto a esta condición, mientras que los hombres buscan descansar después de una vida de trabajo, las mujeres asumen que el cuidado del hogar es una tarea permanente, y aún más con la llegada de nuevos integrantes. El cuidado del hogar está culturalmente asignado a la mujer, y para este trabajo no puede hablarse de un retiro ni de una jubilación.

La vejez se basa en las significaciones que los propios actores hacen de ella, sus vivencias anteriores, las imágenes predominantes, las representaciones de la vejez emergen de la

del contexto histórico y social del que las personas mayores forman parte (Ribeiro, 2010:22).

La situación laboral de la mujer puede no afectar al marido, pero definitivamente, la situación laboral del marido impactará directamente en la calidad de vida de la mujer, en cuanto a que generalmente los hombres reciben pensiones por parte de sus ex empleadores, y las mujeres solo reciben una pequeña parte de esa pensión que les otorgan sus esposos. Tras la jubilación los hombres se encargan un poco más de alguna tarea, y las mujeres siguen llevando a cabo tareas demandantes. Esta división sexual del trabajo permanece a lo largo de la vida de las mujeres (Arber y Ginn, 2006).

No solo se habla de actividades remuneradas, como se ha visto, el trabajo doméstico cumple con características de los trabajos formales, empero, socialmente no es reconocido como tal. La carga de trabajo de una mujer adulta mayor al interior de un hogar con una familia extensa, será mayor a medida que el resto de las mujeres están ausentes en el hogar; considerando que los hombres, presentes o no en el hogar, no contribuirán en la misma medida en los quehaceres del hogar.

En términos generales, el hombre en el hogar se encarga de actividades menos rutinarias y demandantes en cuanto a tiempo de realización, por ejemplo, la reparación de algún desperfecto; por el contrario, el trabajo rutinario y demandante lo realiza la mujer, el porcentaje de participación en actividades dentro del hogar es del orden del 80 % para las mujeres y sólo un 20% a los hombres, además, las jornadas de trabajo doméstico de las mujeres puede alcanzar más de 14 horas diarias (Rodríguez *et al.*, 2008: 38)

En la mujer recaen las jornadas de TD en el propio hogar más extensas, no sólo realizan la mayoría de las actividades en el hogar, sino que realizan las más demandantes. Esta situación complica la participación de estas mujeres en cualquier actividad fuera del hogar, por lo tanto asistirán a las actividades que sean indispensables, quedando la educación, frecuentemente, fuera de estas prioridades. Los programas de alfabetización operan más acorde a horarios institucionales, horarios que respondan más a la operatividad de los mismos, y

dejan de lado los tiempos de las mujeres; la prioridad suele ser ajustarse a los horarios de los centros de alfabetización y de los alfabetizadores, dejando de lado la disponibilidad de horarios en que las mujeres realmente podrían asistir.

Trabajo doméstico

Habría que hacer una diferenciación del TD, por un lado se encuentra el trabajo doméstico no asalariado, que es al que se hará referencia en este trabajo, el cual se desarrolla generalmente por las mujeres en su propio hogar, y que tiene una orientación hacia los miembros de su familia. Por otra parte, se encuentra el trabajo doméstico asalariado, el cual se refiere a la realización de las labores del hogar, pero que se contrata en el mercado de trabajo, es decir, las mujeres que prestan sus servicios domésticos en hogares diferentes al de su familia (Rodríguez *et al.*, 2008; 56)

El trabajo doméstico no remunerado es de suma importancia para la reproducción social, tanto así que equivale al 24.7 del Producto Interno Bruto del país (INEGI, 2016), aunque dicha valoración económica, no tenga una equivalencia en el ámbito de lo social. De la realización de este, depende que los miembros de una familia puedan acceder a diferentes oportunidades de desarrollo. Generalmente las mujeres son las que desarrollan esta actividad en favor de sus hijos y esposos. *La actividad doméstica continúa como la más importante fuente de “trabajo” doméstico* (Rodríguez *et al.*, 2008: 27). Esta situación no sólo impacta en el pasado de los adultos y adultas mayores, sino que termina siendo una condicionante para sus futuros, la población de hombres adultos mayores, en su mayoría son jubilados o pensionados, mientras gran parte de las mujeres adultas se dedican a los quehaceres del hogar y un pequeño grupo son pensionadas o jubiladas (Ribeiro, 2010:20).

Es claro, entonces, que las mujeres adultas en el hogar son más vulnerables que los hombres, por un lado carecen de un perfil para integrarse a trabajos más o menos formales, y por otro lado, no poseen ingresos económicos regulares, como si los tiene un jubilado o pensionado. Lo anterior propicia que su trabajo tenga que ser al interior del hogar, donde no recibirán salarios y mucho menos

prestaciones; aunado a que este trabajo, pese a ser indispensable, suele ser no reconocido ni mucho menos valorado.

Una situación macroestructural que impacta directamente en la cantidad de trabajo doméstico que realizan las MAM, es la disminución del estado de bienestar que ofrecía el Estado, muchas de las funciones que este estado ofrecía, han disminuido o desaparecido (Rodríguez *et al.*, 2008: 70)., tal es el caso del cuidado de los niños menores, y que no pueden acceder, por falta de recursos, a una institución que les brinde estos cuidados. Es decir, la disminución del nivel de vida de las familias es subsanada, en parte, por el TD que realizan las mujeres. Se crea una red solidaria, que no sólo respalda a la familia nuclear, sino que, puede extenderse, a otros miembros de la familia, o incluso a personas externas a ella, como vecinos. Esta circunstancia puede impactar directamente en la calidad de vida de la MAM, a quien se le considera como una persona con disponibilidad de tiempo y sin otras responsabilidades que atender. El TD es una actividad que se acentúa en países de menor desarrollo y entre las familias más pobres (Rodríguez *et al.*, 2008: 71).

Al respecto, la población de Iztapalapa tiene una población de 1, 815,786 habitantes, lo que representa el 20.5% de la población total del Distrito Federal. El tamaño promedio de hogares (número de personas por hogar) es de 3.9. En cuanto a recursos económicos 27,128 personas (37.4% del total de la población de la delegación) se encontraban en pobreza (CONEVAL, INEGI. 2010). Es decir, más de un tercio de la población se encuentra en pobreza. La delegación se caracteriza, en general, por su sobrepoblación, por tener zonas muy marginadas, y por ocupar los primeros lugares en delincuencia. Se encuentra dentro de los 11 municipios más pobres del país (El Universal, 2014).

Las nuevas generaciones de mujeres han experimentado un acceso a beneficios que antes eran impensables, o que sucedían en menor medida. En parte, esta situación ha sido propiciada por la precarización de la vida, hoy es complicado que con los ingresos económicos de un solo integrante de la familia, se pueda tener un nivel de vida aceptable, por lo que ya no es suficiente que el esposo salga a trabajar, sino que, es también necesario que la mujer salga a buscar ingresos para la subsistencia del hogar. Lo que, en el caso de que haya hijos

pequeños que cuidar, representa una actividad que tendrá que desempeñar alguien más, en este caso, la MAM que se queda en casa.

El TD se encuentra lejos de encontrar un cambio de papeles, es decir, en un país como México, el TD se encuentra cimentado en prácticas y costumbres familiares machistas, que enquistan la sumisión de la mujer, a la vez que mantienen alejados a los hombres de estas tareas. Generalmente el hombre tiene una jornada laboral bien definida, y asume el tiempo restante como libre y que es necesario descansar para la siguiente jornada laboral. Por el contrario la mujer no tiene un horario “fijo” para la realización del TD, y frecuentemente se requiere de usar tiempos adicionales para tareas que surjan en la cotidianidad. *Las actividades más demandantes de tiempos unitarios para la realización del trabajo doméstico son la preparación de alimentos, lavado de trastes y limpieza del hogar* (Rodríguez et al., 2008: 89).

Basta ver en las afueras de las escuelas, son mayormente las mujeres quienes acuden a dejar a sus hijos, quienes asisten a las juntas escolares, y en algunas ocasiones esas mujeres al concluir esas labores tienen que ir hacia sus trabajos. El hombre se involucra en el cuidado de los hijos, generalmente cuando se trata de jugar, o pasar los ratos libres.

Otra cuestión relevante, en tanto a la caracterización del TD, es que quien lo realiza es considerado dentro de la Población Económicamente Inactiva PEI. Así, la MAM es considerada como inactiva, por lo tanto, debe procurar ayuda no sólo a sus hijas, o hijos, sino a sus nueras, que generalmente, si trabajan, lo hacen fuera de casa. (Rodríguez et al., 2008). Aunque se ha logrado reconocer el valor del TD en ámbitos académicos, y se ha llegado a calcular cuál sería el costo monetario que representaría en caso de que se pagara, quien lo realiza no es considerada como trabajador/a.

El trabajo que la MAM realiza se convierte rutinario y repetitivo, tanto así que suele pasar desapercibido, y en consecuencia, no recibe la valoración que debiera por parte de los demás miembros de la familia. Sin embargo, este trabajo se hace visible y cobra relevancia cuando no se hace o cuando se lleva a cabo de manera insuficiente, por ejemplo, cuando por una enfermedad de la MAM, no se lavan los trastes, no hay quien haga de comer, o no hay quien lave o planche.

Esta situación provoca que ellas, estén preocupadas todo el tiempo por cumplir con esa función que les es impuesta, y que ellas asumen por considerarlo como dado y natural. En consecuencia las mujeres se colocan en un estado vulnerables, la aleja de sus deseos personales (Corsi, 2003: 23).

La dependencia, por falta de recursos económicos, que experimentan los adultos mayores, es una problemática que se ha incrementado en años recientes. En el año 2000, el Distrito Federal tenía a un 8% de personas dependientes mayores de 65 y más años por cada cien en edad económicamente productiva (de 15 a 64 años), en el 2005 había 10 % en esta situación, ya para el año 2010, la cifra se incrementó a 11%. La tendencia se ha incrementado, debido a que hay cada vez más personas adultas mayores y a la precarización de las condiciones laborales que no otorgan pensiones ni jubilaciones tras el retiro.

La visión de la vejez a través del género permite ubicar las diferencias de cómo se asume ésta condición en los y las adultas mayores. A la luz de este trabajo se ha visto que las mujeres viven más que los hombres, sin embargo, sus condiciones de vida pocas veces se ven modificadas, debido a que las construcciones sociales que las determinan son rígidas. Lo anterior queda demostrado en que a raíz de los múltiples esfuerzos que se han hecho por alfabetizar, las mujeres, especialmente las adultas mayores sigue siendo, y por un amplio margen, el más rezagado.

Es innegable el valor que tiene este tipo de trabajo para las sociedades modernas, en virtud de que permite salir a los demás miembros de la familia a conseguir salarios. Aunque, varía de sociedad en sociedad, y aun, de estrato social en estrato social, en esencia, se puede definir como aquel que realizan las mujeres, mayoritariamente, en favor de los demás miembros de la familia, y en el contexto del sistema capitalista, es indispensable para la reproducción de la fuerza de trabajo. Pese a la importancia que reviste este trabajo, termina siendo minimizado, tanto por la familia, como por la sociedad; es infravalorado por la familia, porque se da por hecho su realización, dado que es realizado por la madre o hijas, y por lo tanto, es tomado como parte de la vida cotidiana y privada de las mujeres en el hogar.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT), define a éste, como *la actividad humana, remunerada o no, que produce bienes o servicios, que satisface las necesidades de una comunidad o que proveen el sustento para los individuos*. Partiendo de esta definición, el trabajo, en tanto que no implica, necesariamente, una remuneración, se realiza en favor de los propios, sea la familia o cualquier otro grupo de pertenencia; el trabajo en el hogar se realiza para satisfacer las necesidades de los integrantes de la casa, pero no se hace por la necesidad de obtener un salario. Contrario a esta situación, la misma OIT (2004) define al empleo, como el trabajo efectuado a cambio de un pago (salario, sueldo, pago en especie, entre otros.), lo cual representa que el empleo se realiza fuera del grupo de pertenencia y en favor de “otros”, por lo cual se obtiene una retribución. Comparativamente, mientras que el trabajo no implica una remuneración económica, el empleo sí recibe una retribución, socialmente se valoriza aquella actividad que es remunerada, mientras mayor sea la remuneración, mayor será el reconocimiento social que se le otorgue a esa actividad.

El TD es una actividad que se realiza a través de acuerdos forzados al interior de la familia, no hay un contrato, no hay horarios, no hay prestaciones ni hay “sueldo”. Al respecto, el Artículo 123^a de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que: I.- *La duración de la jornada máxima será de ocho horas [...] IV. Por cada seis días de trabajo deberá disfrutar el operario un día de descanso cuando menos*. Evidentemente, el TD demanda más de ocho horas diarias, no existe un horario determinado, no puede hablarse como tal de días de descanso, puesto que hay labores diarias, como la alimentación, el cuidado de los hijos, que requieren de una dedicación permanente.

La Ley Federal del Trabajo en su Artículo 2^o establece que: *Se entiende por trabajo digno o decente aquel en el que [...] se tiene acceso a la seguridad social y se percibe un salario remunerador*. Evidentemente el concepto de TD no encuadraría en esta Ley, directamente su realización no otorga servicios de seguridad social, sino que, se obtienen por extensión del trabajador asalariado, generalmente el marido, y tampoco obtiene un salario propiamente dicho, sino que es obtenido, de nuevo, por extensión del salario que recibe el trabajador, y que su sueldo llega a contemplar los gastos que se generan al interior de la familia.

En términos marxistas, la mujer no es libre para poder vender su fuerza de trabajo, se le exige esa fuerza. Y la única “mercancía” que puede ofrecer “en el mercado doméstico” es su capacidad de trabajo. Sin embargo, habría que cuestionarse si el tiempo socialmente necesario para garantizar la reproducción de la familia que otorga la MAM, a través de la realización del TD, le es retribuido con disponibilidad de tiempo para su propia “existencia y subsistencia”.

Como resultado de la industrialización y de la declinación de la agricultura de subsistencia, el trabajo de las mujeres ya no podía ser plenamente dentro de la unidad familiar; por lo tanto, algunas mujeres se sumaron al trabajo asalariado, al mismo tiempo que el resto de ellas permaneció como amas de casa de tiempo completo (Rodríguez, 2005:17).

Al pasar de una economía de subsistencia (siguiendo a Rodríguez) a una economía industrializada, las mujeres ya no pudieron participar del proceso económico familiar y a la vez, desarrollar sus labores domésticas, la nueva realidad exigía que el trabajo para obtener recursos para la subsistencia de la familia debía realizarse fuera del hogar, por lo que, quienes no pudieron, o no quisieron, integrarse al mercado asalariado, debieron quedarse en casa, teniendo que compensar el déficit de recursos con su trabajo en el hogar. *Si no se hiciera el trabajo no pagado del hogar tendría necesariamente que ser comprado en el mercado de acuerdo con salarios incrementados (Rodríguez: 23).*

El papel de la mujer en las familias mexicanas ha sido permanentemente de proveedora de servicios, en pleno siglo XXI son muy pocos los hombres en el hogar realizando TD. Y aunque a nivel profesional hay cada vez más mujeres laborando, la diferencia de salarios entre ambos sexos, y la doble carga de trabajo en las mujeres, hace que una distribución equitativa del trabajo sea próxima.

Esto es significativo, ya que la mujer en el hogar termina “revalorizando” el salario que el hombre percibe fuera del hogar, si se tuviera que adquirir los servicios domésticos, el salario del trabajador se vería impactado y disminuido, se *requeriría de un presupuesto familiar más elevado para que el trabajador lograría satisfacer sus necesidades y mantener su capacidad de trabajo (Chávez, 30).*

Bajo esta situación, y ante el complejo panorama económico, el poder adquisitivo de las familias disminuye, y la mujer se ve forzada a “revalorizar” más el salario que difícilmente el hombre podrá incrementar, si es que dadas las condiciones, no es más factible que lo pierda.

Los diferentes roles de la mujer como: ama de casa, como madre, como hija, como mujer, roles que a su vez se encuentran vinculados a los atributos femeninos y básicamente a su condición de reproductora de la especie (León, 2003:58). Son estos atributos los que siguen permeando a la sociedad, inclusive en los ambientes más desarrollados, como los universitarios, donde carreras como la Enfermería o el Trabajo Social son ocupadas en gran parte por mujeres, y las Ingenierías, por ejemplo, son ocupadas por los hombres.

Las condiciones biológicas de la mujer son transformadas en atributos sociales que terminan por condenarlas a la realización de las labores domésticas, el trabajo doméstico se concibe como un trabajo de poco esfuerzo físico y que por lo tanto puede ser realizado sin problemas por las mujeres. La sociedad transmite de generación en generación estas pautas de conducta, y que tiene de fondo elementos: culturales, psicosociales, ideológicos, económicos, políticos y religiosos (León, 2003:58).

Se hace necesario hacer una revisión de los diferentes conceptos de trabajo doméstico, que permita retomar los elementos en común que lo caracterizan, ubicando en primer lugar la posición que socialmente le es asignada a la mujer:

1. Bennholdt Thomsen refiere que *la labor de la mujer es la reproducción de subsistencia, ya que en el hogar se hace y rehace la vida humana [...] La reproducción [...] abarca el trabajo desde el parto, a la crianza de los niños, producción y transformación para el consumo de la comida y vestimenta (Chávez, 2005: 83).*

A través de la naturaleza de la mujer, las sociedades hacen construcciones valorizadas positivamente de las actividades rutinarias de las mujeres, y por ende, las mujeres que se apeguen más a estos lineamientos obtienen un mayor reconocimiento social, e incluso se auto perciben de una manera más positiva.

2. Jelin señala que *las mujeres presentan una aceptación de la división sexual del trabajo no remunerado y de las actividades ligadas al ámbito doméstico como propias, naturales (Chávez, 2005: 83).*

Es más común ver el rol de abuela que cuida de sus nietos en zonas populares, donde varias generaciones comparten un mismo hogar, como Iztapalapa, que en zonas más desarrolladas donde las familias son menos numerosas. Mujeres que van al mercado, que hombres realizando estas labores.

Las anteriores definiciones subrayan cómo las características biológicas de las mujeres (gestación y crianza) desencadenan una asignación social de actividades al interior del hogar. Una segunda parte de la conceptualización se refiere propiamente a la caracterización de estas actividades, al respecto:

- *Para Margaret Reid, en su obra Economics Of Household Production (1930), define al trabajo doméstico como las actividades no pagadas realizadas por los miembros de la familia, las cuales pueden o no ser sustituidas por bienes y servicios que se adquieren en el mercado (Chávez, 200: 84).*

Es así como el TD se realiza, no por la obtención de un salario, sino por cuestiones emocionales. El conjunto de actividades que el TD abarca, considera aspectos como: *preparación de alimentos, cuidado de la ropa: lavar, planchar, coser; mantenimiento y limpieza de la casa; la educación y cuidado de los niños [...], la administración de la economía doméstica [...]* (Chávez, 2005: 26). En general, las actividades que realiza la mujer en el hogar se caracterizan por ser las que atienden las necesidades inmediatas y mediatas, las actividades menos prioritarias y esporádicas terminan siendo realizadas por los hombres. Ejemplo de las actividades que realizan las mujeres, es la realizada por Chávez Carapia (2005), quien realiza una clasificación de las actividades al interior del hogar en 3 bloques:

- a) Tareas cotidianas de consumo diario: alimentación (incluye preparación de alimentos y limpieza de utensilios), limpieza y arreglo de la vivienda, atención y cuidado de los hijos, compra de productos perecederos.
- b) Tareas de consumo medio: limpieza de la ropa, limpieza de vivienda, compra de no perecederos
- c) Tarea de consumo largo: mantenimiento de la vivienda, cuidado y mantenimiento de muebles, trámites, pagos, juntas de la escuela entre otros.

Estas últimas tareas, las de consumo largo, por su naturaleza, son delegadas a los hombres, específicamente las de mantenimiento del hogar, empero, son actividades esporádicas y que no requieren de una dedicación constante, por lo que la distribución de tareas termina siendo inequitativa. Las tareas donde la

mujer tiene mayor presencia son las relativas a la preparación de alimentos, el lavado de trastes y ropa, que son realizadas exclusivamente por ellas, mientras que los hombres registran una participación casi nula solamente en la adquisición de productos.

La organización que se necesita para el desarrollo de lo doméstico aparece como un conjunto de tareas cotidianas que requieren de tiempos y formas para su desarrollo, así como un análisis entre necesidades, posibilidades, requerimientos, recursos, etc. [...] (Chávez, 2005: 31).

A pesar de que la ley establece jornadas máximas de ocho diarias de trabajo, la suma de las actividades cotidianas del TD fácilmente supera este rango de jornada laboral. Habrá factores que provocarán que se emplee más o menos tiempo para realizar las tareas en el hogar, tales como: número de integrantes en la familia, edades de éstos, características económicas de las familias, y por tanto disponibilidad de herramientas que faciliten la realización de las tareas, el tamaño de la casa; la condición rural, y por tanto actividades fuera de casa pero que tengan que ver directamente con el suministro de alimentos; o la condición urbana de la familia, y por tanto la compra de alimentos en centros de abasto, la disponibilidad de herramientas que faciliten las labores domésticas como por ejemplo aparatos electrodomésticos.

El promedio de horas que una mujer, que no labora fuera de casa, dedica a las actividades del hogar, es de 82 por semana. A pesar de haber diferencias en el tiempo que dedican a estas actividades, según el rango de edad, estas no representan diferencias significativas: las mujeres de 16 a 25 años dedican 89 horas por semana, al igual que las mujeres de 26 a 36 años; las mujeres mayores de 58 años dedican un promedio de 74 horas por semana a las tareas domésticas. (Chávez: 38). Es decir, las mujeres más jóvenes dedican unas 12 horas diarias a las labores del hogar, mientras que las mujeres mayores dedican unas 10 horas por día a estas labores, la edad avanzada no es un factor que interrumpa las actividades cotidianas de las mujeres en el hogar, las mujeres adultas mayores, absorben cargas de trabajo de los demás miembros de la familia, causando que disponga de menor tiempo para sus propias actividades.

A modo de comparación mencionaremos las características del trabajo doméstico remunerado. En este tipo de trabajo se distinguen dos tipos de trabajadoras: las de “planta” y las de “entrada por salida”. Mientras que las primeras viven permanentemente en el domicilio en el cual prestan sus servicios, las segundas cumplen jornadas laborales que van de 6 a 8 horas diarias. Las trabajadoras de “planta” llegan a percibir desde \$ 2 000 hasta \$4 000 pesos mensuales, esto dependiendo de la zona en que laboren. Mientras que las trabajadoras de “entrada por salida” llegan a ganar desde los \$70 pesos por jornadas de 6 u 8 horas, en zonas populares, hasta \$200 pesos por 8 horas en zonas residenciales. (Chávez: 53).

Estos datos permiten dimensionar la relevancia, y a la vez infravaloración del TD no remunerado que las mujeres adultas mayores realizan en favor de su familia. No solo se observa el costo económico de las labores que realizan las mujeres en el hogar, si es que se contratan en el mercado, sino que además, se observa que las jornadas de trabajo son más largas cuando se realizan en el hogar propio. Indudablemente, las trabajadoras domésticas tienen un horario más o menos establecido, que pudiera respetarse cabalmente o no, sin embargo las mujeres que trabajan en su propio hogar trabajarán por más tiempo.

La mayor parte del trabajo doméstico no remunerado es realizado por mujeres, lo que reduce sus posibilidades de incorporarse al trabajo remunerado (Duran, 2012: 40), en este caso las posibilidades de integrarse a los programas de alfabetización. Nuevamente el TD no asalariado es visto como un elemento que obstruye el acceso al mundo laboral, pero no como una actividad realizada por MAM y que puede impedir el acceso a oportunidades de empoderamiento alejados de cuestiones monetarias.

Una posible explicación del por qué en el pasado las niñas no tuvieron oportunidad de integrarse a la escuela, y lamentablemente sigue ocurriendo, es que:

En las economías de supervivencia, los niños (os/as) se incorporan muy pronto al trabajo doméstico no remunerado para producir servicios para sí mismos y para el resto de la familia [...] El trabajo doméstico y no solo el remunerado, es una de las causas principales de inasistencia a la escuela, especialmente para las niñas (Duran, 2012: 43).

Cuando la posibilidad de aprender a leer y escribir se les presenta a las mujeres, en otra etapa de su vida, el TD vuelve a aparecer como una barrera que les impide acceder a la educación. Cuando niñas no tuvieron la oportunidad, y ahora las mismas condiciones de pobreza les impiden integrarse o permanecer en los programas de alfabetización

Durante el periodo escolar se produce una desigual incorporación de los estudiantes al trabajo doméstico según género, clase social e ideología familiar. La plena incorporación a este tipo de trabajo es la principal causa de no continuidad de los estudios por parte de las mujeres jóvenes y adolescentes (Duran, 2012: 44).

En este punto, se observa cómo el género, clase social, y en este caso, la edad, actúan como las limitantes para la alfabetización de las MAM. Entonces la educación está estrechamente relacionado con los aspectos sociales de su población, mientras que exista pobreza en las familias, y exista el paradigma de la mujer como cuidadora, difícilmente se abatirá el analfabetismo, engendrado por la dificultad aun presente de las mujeres por acceder y permanecer en la educación básica.

Sobrecarga de trabajo doméstico

Hablar de sobrecarga en el trabajo doméstico, tiene que ver con una cuestión no solamente económica, sino, también con situaciones afectivas por parte de la mujer adulta mayor hacia sus familiares; toda vez que no sólo hará el trabajo por “ahorrar gastos” a sus familiares, también lo hará por la devoción que las madres tienen respecto de sus hijos, y por extensión, hacia sus nietos. Muestra de lo anterior, son las representaciones que la mujer mexicana tiene en los medios masivos de comunicación, como el cine y las telenovelas; donde son representadas como madres abnegadas entregadas perpetuamente al cuidado de los suyos, aun cuando estos ya hayan formado un nuevo hogar, seguirán cuidando de ellos.⁵

⁵Un ejemplo de estas representaciones mediáticas ocurre en la película “Día de madres” (México, 1988) la protagonista, refleja el tradicional festejo del día de las madres en México, donde se reúne toda la familia entorno a la madre, para así comer a su lado y festejarla; sin embargo, la madre es la que tiene

Podría pensarse que la MAM sólo tendría que hacerse cargo de ella y su pareja, la realidad demuestra que no es así, inclusive, aun siendo sólo dos personas en el hogar, la aparición de enfermedades, aunada a la progresiva pérdida de movilidad y capacidades físicas, hará muy difícil la realización de las tareas cotidianas. Una enfermedad requerirá que la mujer tenga que estar de tiempo completo al cuidado de su pareja, a la vez que tendrá que ingeniárselas para poder “hacer el mandado”, hacer de comer, limpiar la casa, lavar ropa. La sobrecarga de TD demanda una gran cantidad de tiempo de las MAM, lo cual, limita la posibilidad de realizar otro tipo de actividades; esta situación limita la posibilidad de asistir al Programa de alfabetización sea complicado.

El papel de madre, ama de casa, esposa, abuela, es cuestión de prácticas sociales específicas, no sólo se trata de “ser” sino que se va más allá, una mujer deberá refrendar este rol, tiene que ostentar ante la sociedad una etiqueta que tiene un valor muy grande, al menos, en la sociedad mexicana. A saber, se habla de ser una “buena” hija, madre, abuela; esta representación es apreciada tanto por los hombres como por las mujeres. El hombre buscará una mujer que se parezca a su madre, que sea como ella, busca encontrar los mismos atributos en su pareja. Las mujeres mismas, suelen juzgar a la mujer que se aleja del hogar, que deja la responsabilidad del cuidado de sus hijos a alguien más, una mujer que no tiene “hecha” su casa no es digna de su familia, es decir, hay toda una trama de valores morales, que hacen que la mujer tenga que refrendar su honra mediante la atención y cuidado de los suyos, tanto dentro como fuera del hogar, a la atención directa, como la que se refiere a la atención de sus necesidades.

[...] el término “cuidar” es pensar, sin embargo, la actividad intelectual no tiene lugar de un modo espontáneo, sino que ha sido activada por una emoción. El cuidado se encuentra en la encrucijada de la razón y la emoción, se trata de una actividad racional originada por un estado emocional. El estado emocional, el temor, sólo es posible si hay conciencia de la propia vulnerabilidad o vulnerabilidad de quien es objeto de la preocupación. (Izquierdo, 2003: 113)

que ir al mercado por los alimentos, prepararlos y servir la comida durante el festejo, mientras que sus hijos parecieran los festejados y la mujer no abandona su papel de cuidadora ni el día que se le festeja.

La mujer vive en un estado permanente de preocupación por el bienestar de sus hijos, aun teniendo hijos adultos, siempre se preocupará y ocupará de ellos. Las nuevas familias y las precarias condiciones de vida en la sociedad actual, hacen que haya más miembros a quien cuidar en el hogar, las MAM extenderán esta preocupación hacia sus nietos, nietas, nueras, yernos, y a todos los que vivan en la casa, se corre el riesgo de caer en una preocupación excesiva por la atención de sus necesidades, lo que vuelve a los miembros de la familia en dependientes de la mujer, lo que complica aún más su salida de casa para realizar actividades distintas a sus tareas cotidianas domésticas.

Es difícil establecer el fin de la dependencia de un hijo o hija hacia su madre, aun cuando los primeros salgan de casa, habrá labores que la MAM seguirá realizando en favor de sus hijos, lavar su ropa, plancharla. la realidad muestra que las mujeres difícilmente dan por concluido el cuidado de los hijos. El cualquier momento, en cualquier intensidad se vuelve a hacer presente este cuidado, el cual aumenta considerablemente cuando el hijo permanece en casa y cuando ha formado una nueva familia, y por ende, hay más integrantes en la casa.

Quando la vida del niño comienza, la primera poseedora es la madre [...] lleva a su hijo o hija dentro de sí, y luego del nacimiento lo/la sigue llevando fuera de sí: es su hija o hijo; ciertamente también lo es del padre, pero de otro modo, de un modo invisible. (Coll, 1992: 84)

Lo anterior permite comprender, por qué es prácticamente imposible que un hombre asuma con tal vehemencia el cuidado de los hijos, su papel será prácticamente el de un proveedor de satisfactores materiales, pero siempre manteniendo una relación menos íntima con los hijos. En cambio la madre es la que procura cuidados, la que hace de confidente, la que emocionalmente establece un vínculo más fuerte hacia la atención y cuidado de sus hijos. La madre es la que acompaña al hijo a la escuela, la que suele estar más tiempo con él. No es casualidad que las festividades escolares como el 10 mayo revistan tanta importancia, y el día del padre pase prácticamente desapercibido.

Criar hijos es el acto supremo de desposesión, para que los hijos sean. [...] cómo habría la mujer de resignar este poder sobre sus hijos, tras milenios de creencia en el hecho de que su casi única y gran manifestación de poderío radica en la maternidad [...] es

casi necesario que quiera seguir ejerciéndolo hasta su muerte, cualquiera sea la edad de los hijos. (Coll, 1992: 88)

La desposesión que suele sufrir la MAM, agrava su dependencia hacia los miembros de la familia, y es que requerirá “refrendar su apoyo” mediante el TD. Aun, cuando la casa estuviera a su nombre, es la “casa de sus hijos”; en la cultura mexicana, el hombre de la casa, sea el hijo, padre o cualquier figura masculina tendrá el ejercicio del poder, por lo tanto, la MAM en el hogar no tiene otra forma de ejercer un cierto poder dentro de ella, más que el cuidado de los hijos, y por cuidado no sólo se refiere llevarlo de la mano a la escuela, en los hijos adultos, procurará su alimentación, el cuidado de su ropa, siempre habrá de estar al pendiente de su hijo, pero ahora en una forma de intercambio de favores, la mujer procura al hijo y el hijo a cambio procurará la manutención de la madre, pero no dejando de observar que la madre lo hace por su entrega como madre. El que la MAM siga realizando el trabajo doméstico es una forma de hacerse presente dentro del hogar, lo realiza como una forma de ejercer su poder, a través de esto puede llegar a ciertos arreglos, de no hacerlo, su presencia, al menos su relevancia en el hogar, pudiera disminuir, una mujer enferma y que ya no puede realizar trabajo doméstico difícilmente recibirá ayuda económica de sus hijos, la procurarán menos, y se volverá una persona dependiente, sin posibilidades de decidir en el hogar.

La mujer adulta mayor se encuentra en un contexto divergente. Por una parte, se encuentra en un mundo, donde todo el tiempo estuvo dedicada al hogar y a su familia, sus hijos fueron educados para ser menos responsables, menos independientes, la cooperación era mínima, al menos en la esfera de las tareas domésticas, siempre estaba ahí la madre para hacerlo, se lo solicitaran o no, ella lo hacía. Por otro lado, actualmente las mujeres más jóvenes ya no se quedan en casa, ellas probablemente estén fuera, alcanzaron un mayor escolaridad, y por lo tanto rompieron con el viejo esquema de la mujer en el hogar, hasta determinado punto se desprenden del trabajo en el hogar, más aún, cuando hay alguien que pueda hacerlo por ellas, la mujer adulta mayor.

La sobrecarga constituye y forma parte de una estrategia de adaptación que, en síntesis, consiste en dar “menos tiempos a cada persona o a cada encuentro”. La sobrecarga

característicamente deforma la vida cotidiana e incide en el desempeño de roles [...] (Universidad de Oviedo, 1991:21)

Cuando alguien coopera en las tareas domésticas, su percepción es que está ayudando a la mujer, desde este punto de vista cualquier parte del trabajo doméstico se asigna como “propio” de la mujer, es suyo y por lo tanto, ella debe hacerlo, no se concibe como una parte en la que todos deberían participar y cooperar. La sobrecarga se configura cuando todas las responsabilidades recaen sobre la MAM, sea porque “dispone” de más tiempo, y esto tiene que ver con el tiempo que pasa al interior del hogar, o ya sea, porque se asume a la mujer como la autoridad del trabajo doméstico, la única con las capacidades y conocimientos para llevarlo a cabo.

En este sentido, la MAM tiene que desarrollar sus actividades cotidianas, con base en el tiempo que tiene que disponer para hacer las tareas domésticas que le son delegadas. La diferenciación de roles sexuales es tan claro como en etapas más tempranas. Los hombres llegan a esta edad, y es considerada como una etapa de paro, de inactividad, después de trabajar durante décadas, de repente se encuentran ante una inactividad forzada en la que disponen de mucho tiempo libre. Las mujeres llegan a esta edad con las mismas cargas de trabajo, prácticamente no hay diferencia significativa entre el tiempo que destina una mujer joven y una adulta mayor al trabajo doméstico, no se puede considerar una etapa de descanso a esta edad en la mujer, sólo la enfermedad puede disminuir su carga de trabajo. Por lo tanto una sobrecarga implica hacer una discriminación de actividades que puede o no hacer.

Existen cuatro supuestos básicos de la teoría de sobrecarga ambiental (Cohen, Rodríguez 1991:21).

1. *Los seres humanos tienen capacidades de atención limitada.*
2. *Cuando las demandas del ambiente exceden a la capacidad disponible, se desarrolla un orden de prioridades, contruidos en base a concentrar el esfuerzo disponible sobre aquellos inputs [sic] más relevantes para la tarea.*
3. *Una persona que esté expuesta a una estimulación ambiental intensa e impredecible dispone de menos capacidad atencional para desarrollar su tarea que otra que esté en condiciones ambientales normales.*

4. *Las demandas prolongadas de atención causan agotamiento temporal de la capacidad para atender (la sobrecarga de atención produce "post-efectos").*

La mujer adulta mayor, enfrenta su progresiva pérdida de movilidad, cognoscitivamente podrá llegar de la mejor manera al final de su vida, pero la cuestión física limita las actividades que podrá llevar a cabo. Incluso destinar dos horas extras, como lo es asistir al Programa de Alfabetización, supone realizar un esfuerzo extra y considerable, que probablemente no podrá asistir, ya que preferirá destinar su energía a lo tangible, es decir actividades más valoradas por ella y su familia, como lo es tener hecha la comida, la casa limpia, el cuidado de los nietos.

La MAM en su vida cotidiana, y a través de sus décadas de vida, ha desarrollado una serie de actividades que realiza de manera cotidiana, y que ya tiene asignando un tiempo para la realización de cada una de ellas, incluso la llegada de un nuevo miembro o el cuidado de algún otro familiar, supondrá una adaptación progresiva a la nueva disposición de tiempo que esto le exige. La inserción al Programa de alfabetización le supone una irrupción a su vida cotidiana que difícilmente podrá sobrellevar, y por lo tanto habrá de hacer una valoración entre esta nueva actividad y las que componen su vida cotidiana, probablemente el ingresar al programa quede hasta el final de la lista de prioridades, en caso de que pudiera ajustar sus tiempos para ingresar al Programa, seguramente el tiempo disponible para asistir no será compatible con los horarios de operación institucionales.

Una de las principales respuestas negativas para ingresar al Programa es que hay mucho trabajo en el hogar, y no sólo habrá un agotamiento físico en la MAM, también habrá que considerar que hay una menor disposición para ingresar, porque hay un agotamiento mental en la mujer, dada la sobrecarga de tareas en el hogar, la mujer estará constantemente preocupada y ocupada por estas tareas, que difícilmente concibe la opción de estudiar, porque supone una nueva actividad diaria, que implica una mayor fatiga.

La priorización del programa de alfabetización es operar bajo una optimización presupuestal, no se puede abrir un grupo con 2 o 3 personas, es un requisito que se aperture con al menos 5 personas, en caso de que alguna de esas 5 personas

se dé de baja se corre el riesgo que el grupo se elimine y prácticamente se abandone a las mujeres que sí se habían integrado. Esto conlleva a que se haya desperdiciado los recursos invertidos, y que en futuras acciones alfabetizadoras se gaste en mujeres que ya habían sido atendidas; por lo que se vuelve una contradicción entre eficiencia y eficacia, no se atiende más porque no se puede gastar más, pero siguen quedando pendientes los objetivos y metas de la alfabetización, en los que en algún momento se tendrá que volver a gastar.

Es entonces que uno de los obstáculos de los programas de alfabetización es la falta de tiempo, tema que se desarrollará en el siguiente subtema.

Pobreza de tiempo

Actualmente las familias más pobres de la Ciudad de México se enfrentan a condiciones precarias de vida, no sólo no hay recursos económicos o materiales, las relaciones familiares son cada vez más superfluas y esporádicas. Esta precariedad deriva de las difíciles condiciones laborales, y por tanto económicas.

El bienestar de los hogares/personas, y su opuesto, la pobreza o bienestar por debajo del nivel mínimo aceptable, depende del nivel de las siguientes seis fuentes:

- a. El ingreso corriente
- b. El patrimonio familiar (o activos básicos), concebido como el conjunto de activos y bienes durables que proporcionan servicios básicos a los hogares: vivienda, equipamiento doméstico básico, etcétera;
- c. Los activos no básicos y la capacidad de endeudamiento del hogar;
- d. El acceso a bienes y servicios gratuitos provenientes, en general, del sector público;
- e. El tiempo libre disponible;
- f. Los conocimientos y habilidades de las personas, concebidas no como medio para la obtención de ingresos, sino como satisfactores directos de la necesidad humana de entendimiento y de otras necesidades. (Boltvinik, 2010: 26)

Los trabajos remunerados fuera del hogar demandan largas jornadas y provoca que cada vez más miembros del hogar tengan que laborar para la subsistencia del hogar. Como se ha visto, estas condiciones provocaron un cambio en los roles domésticos, las mujeres más jóvenes salieron del hogar para trabajar, y a

pesar de que los hombres participan más en las actividades domésticas, aún no se equipara al tiempo que dedican las mujeres a estas tareas.

Los grupos especializados en la investigación sobre el tiempo han profundizado en aspectos como:

La orientación sociopolítica, principalmente interesada en conseguir cambios sociales. La investigación sirve como herramienta para conocer, generar consciencia, aportar argumentos, denunciar situaciones problemáticas o injustas y proponer medidas (Duran, 2012: 3)

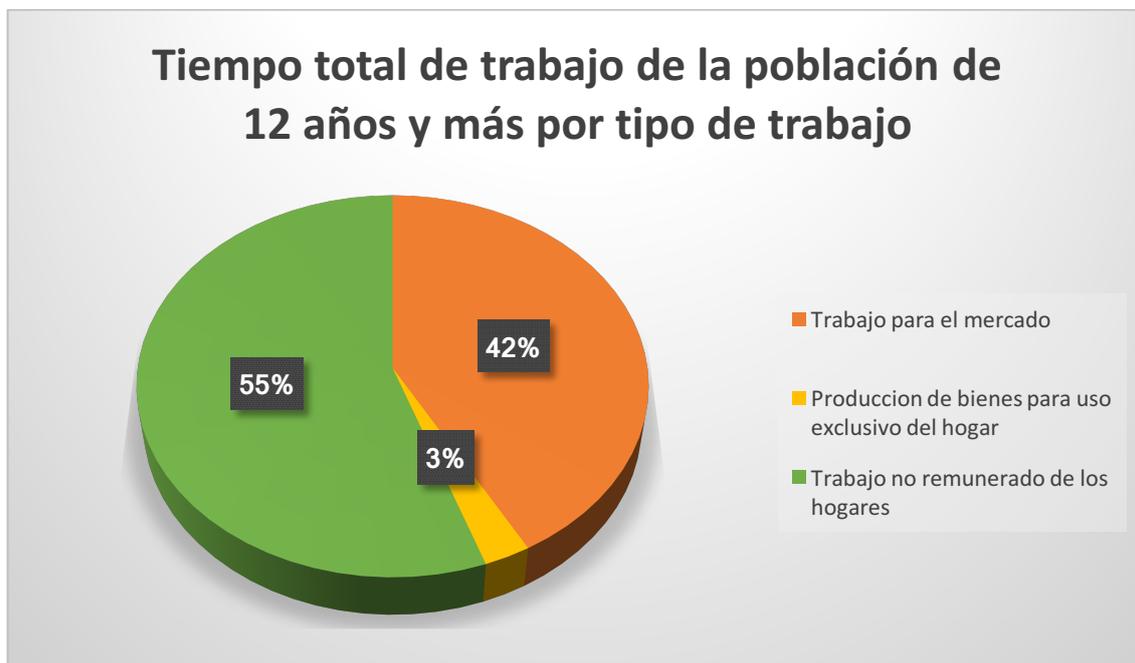
Precisamente un elemento crucial para este trabajo es poner de manifiesto que hay mujeres adultas mayores, que tienen un estado físico que les permite aportar al desarrollo de su familia, pero que puede llegar a constituir un obstáculo para que puedan desarrollar actividades emancipadoras, como la educación, o actividades tan necesarias como la atención de su salud. Poco se ha investigado sobre las implicaciones de las sobrecargas, por ende pobreza de tiempo, en las actividades que realizan las mujeres mayores al interior de su hogar. La educación se ve como un problema de las juventudes, el trabajo doméstico como problema de las mujeres jóvenes, pero poco se ha ahondado en la situación de las MAM.

El cambio en la estructura demográfica y productiva de los países desarrollados: con proporciones crecientes de jubilados, estudiantes y parados, hacen falta nuevos tipos de análisis y de indicadores sociales. El tiempo aparece como una opción relativamente sencilla de medir, con buena capacidad descriptiva y explicativa para estos grupos (Duran, 2012: 4).

Precisamente una buena alternativa para explicar la persistencia del analfabetismo en las MAM, es el uso que hacen del tiempo, por qué a pesar de los esfuerzos de las instituciones, las mujeres no se integran al PAD. Evidentemente hay otras variables para explicar la deficiencia de los programas y campañas contra el analfabetismo, pero el uso que hacen las MAM, es relevante

Una nueva consecuencia de la precarización de la vida actual, es que se ha perdido un elemento de la vida que incide directamente en los niveles de bienestar de las personas; el tiempo. No obstante, la pobreza de tiempo apenas

se ha retomado como un elemento para medir los niveles de bienestar y calidad de vida.



Gráfica 3. Tiempo dedicado por tipo de trabajo. Elaboración propia con datos de la Encuesta Nacional Sobre el Uso del Tiempo-INEGI 2014.

La gráfica 3, permite apreciar como el trabajo no remunerado de los hogares absorbe gran parte del tiempo que las personas dedican a distintos tipos de trabajo. Esta cifra se vuelve más relevante si tomamos en cuenta que las mujeres son las que realizan el trabajo doméstico en gran parte, y que las MAM participan en buena medida.

Araceli Damián (2005: 117), define la pobreza de tiempo como la *escasez que padecen los miembros del hogar, en término de horas disponibles, para satisfacer sus necesidades relacionadas con el trabajo no remunerado, el cuidado personal, la educación, el ocio y el descanso.*

En este sentido, la pobreza de tiempo permea a todos los miembros de la familia- al menos a los adultos- quienes se enfrentan a largas jornadas laborales, y en no pocas ocasiones largos trayectos. Esta situación provoca que la realización del TD se traslade a los miembros que permanecen en el hogar, en este caso las MAM. La mayor cantidad de TD y la menor cantidad de miembros de la familia

que lo llevan a cabo, incide en que el tiempo disponible para realizar otras actividades, tales como la alfabetización, quede limitado.

Desde el punto de vista económico se plantea que el tiempo es un recurso valioso, adicional al ingreso, mediante el cual los hogares satisfacen sus necesidades, sin embargo, muy pocos lo vinculan con el análisis de la pobreza y el bienestar (Damián, 2014: 2).

El tiempo, entonces, se convierte un elemento sumamente valioso para las familias; al interior permite la convivencia de las familias y la distribución de las tareas domésticas, mientras menos tiempo se disponga, mayores sobrecargas de trabajo prevalecerán sobre los miembros más desfavorecidos, en este caso, las MAM.

La teoría de la justicia social, por su parte, se centra en los problemas de distribución de los recursos y las oportunidades que los individuos tienen para acceder a éstos; no obstante, esta teoría tampoco hace referencia al tiempo como uno de los recursos sobre los que se cimienta la desigualdad. (Damian, 2014: 5).

De esta manera, la falta de tiempo se constituye como el principal obstáculo en el PAD, se busca integrar a las mujeres a una dinámica que les resulta por demás ajena, una dinámica que nunca conocieron en la vida, y que puesta en esta etapa de su vida, se ve puede llegar a considerar ocioso. ¿Por qué dejar sin comida a sus nietos, a sus hijos?, por ir a la escuela aun cuando “las letras ya nos les entran”⁶. Toda esta situación deriva se sistemas de bienestar social débiles y en progresiva desaparición, ¿en qué momento los nietos se volvieron una responsabilidad de los abuelos?, ¿de verdad la única manera de mantener un hogar es permanecer prácticamente todo el día fuera de él?

[...]la disponibilidad (o carencia de tiempo) afecta directamente la calidad de vida y el bienestar humano [...] (qué) consecuencias tiene sobre el bienestar la escasez de tiempo [...] cómo interactúa la pobreza de tiempo con otros tipos de pobreza [...] (Damián, 2014: 5).

Como se ha establecido en el presente trabajo, las familias en las que se encuentran las mujeres mayores en condición de analfabetismo, están ubicadas en la delegación más grande y a la vez con más grandes cifras de pobreza.

⁶ Una de las principales respuestas que se encuentran al invitar a la gente mayor a aprender a leer y escribir, lo cual se relaciona con una autopercepción negativa.

Entonces, *per se*, las MAM se encuentran en algún nivel de pobreza, la cual se agudiza cuando no poseen alguna pensión por viudez o apoyos de pensiones alimenticias gubernamentales. Y si a esto se añade la pobreza de tiempo en que se encuentran, ambas dimensiones de pobreza se entrelazan y se refuerzan, precarizando de manera importante la vida de las MAM.

Partimos de la idea de que la mayoría de los miembros de la sociedad contemporánea padece, como nunca antes en la historia, una sensación de escasez de tiempo. Esta última resulta de una sujeción de la actividad humana en casi todo el orbe a los ritmos de vida impuestos por el sistema de explotación capitalista. [...] Entre las principales consecuencias de la falta de tiempo están la insatisfacción o satisfacción deficitaria de las necesidades humanas y el escaso desarrollo de las capacidades y potencialidades de los seres humanos (Damián, 2014: 2).

Hay que cuestionar la operación de los programas sociales, explícitamente buscan y pregonan la participación social; desarrollar capacidades, fomentar habilidades, movilizar sectores poblacionales específicos para atender las problemáticas en las poblaciones, se dice que se busca la corresponsabilidad. Pero en la realidad los programas solo atienden problemas sociales muy específicos, el rezago educativo, - en este caso el analfabetismo- que sin embargo, pareciera que se busca una mera certificación exprés, resaltando el cumplimiento de una meta institucional.

La pobreza deshumaniza, reduce las capacidades, limita las libertades y genera en aquel que la padece la imposibilidad de imaginar un futuro diferente (Boltvinik-Damián, 2004:7).

En las MAM, confluyen diversas condicionantes, consideran que por ser mujeres su papel está en el hogar, que deben cuidar de los otros; que a su edad la educación ya no es útil y es mejor que los más jóvenes en su hogar tengan todas las condiciones para aprovecharla. Cuando jóvenes les fue negada la educación porque siempre era preferible mandar a los varones, el dinero no alcanzaba para que todos los hijos fueran a la escuela, así que había que escoger, y hoy que la educación se presenta, no pueden asistir, porque eso les significaría ocupar tiempo que ellas requieren para otras actividades que benefician a su familia

Como señala Damián *el uso del tiempo constituye un indicador importante del bienestar de la población y de las desigualdades sociales y de género*. Las

mujeres, en general muestran una marcada desventaja respecto a los hombres en tanto pasan más tiempo trabajando, combinando los tiempos en las actividades remuneradas y las que realizan al interior del hogar, esta situación será válida para las mujeres más jóvenes del hogar, pero dentro de las mismas mujeres el tiempo del TD no distingue edades, y en los hogares donde haya una MAM, habrá quién esté dispuesta a realizar el TD que no es realizado por los demás integrantes, hablamos de desigualdades dentro de las mismas mujeres.

Los índices de posición social y de calidad de vida de las mujeres respecto a los de los hombres muestran que ellas tienen dos veces menos privilegios que ellos en lo que respecta al desempeño en los ámbitos públicos [...] educación [...] y en las posibilidades de contar con tiempo con tiempo dedicado a las necesidades personales y tiempo libre (García-Pacheco, 2004:49).

Si las mujeres con más preparación, las jóvenes, cuentan con menos indicadores de bienestar, en general, habrá que considerar que posición guardan las mujeres en condición de analfabetismo, donde su participación en ámbitos públicos es mínima, precisamente por no poder leer y escribir. Las MAM, por lo regular, condiciones más desfavorables de vida, condicionadas por situaciones pasadas de negación a la educación, como actuales, por la poca disposición de tiempo para participar en otras actividades distintas a las domésticas.

Los sujetos innovadores en sus patrones de uso del tiempo presentan las siguientes características [...] en el caso de las mujeres son las jóvenes, las que cuentan con altos niveles de escolaridad y con bajas cargas de trabajo doméstico [...] (García-Pacheco, 2004:49)

Así pues, no basta considerar los recursos económicos, hay que indagar en el género, pero aún dentro del mismo género se presentan desigualdades que hay que atender y a las cuales hay que prestar atención a la hora de diseñar e implementar las políticas públicas, no hay que olvidar a las mujeres adultas mayores.

La calidad de vida está determinada por el tiempo que los individuos le dedican a la educación, al tiempo libre, y las necesidades personales, pero la realización de estas actividades se puede ver limitada por el trabajo doméstico (Santoyo-Pacheco: 211).

¿Qué tanto tiempo libre tienen las MAM, es en verdad una edad de reposo y disminución de actividades? ¿Qué tanto tiempo pueden destinar a actividades

que les pueden beneficiar e incluso son prioritarias, como la atención a sí mismas?. Las condiciones precarias de la vida en las zonas pobres han sacado a las mujeres de su edad de descanso, ahora se les requiere para subsanar las condiciones de inseguridad social, ellas tienen que suplir lo que antes otorgaban los estados de bienestar. Esta situación disminuye sensiblemente sus oportunidades de mejorar su calidad de vida.

Capitulo IV.- La alfabetización en México

Retrospectiva posrevolucionaria del analfabetismo en México

En este punto se abordarán los esfuerzos institucionales efectuados durante el siglo XX en el país para combatir el analfabetismo. Se toma como punto de partida el periodo inmediato a la culminación de la Revolución Mexicana ya que, es a partir de este punto que se puede hablar de una consideración del analfabetismo como una problemática social lacerante, que se contrapone con los ideales de la Revolución, y que también, cabe que resaltar, se nutre de las ideas y acciones que se llevaban al mismo tiempo en la Unión de Repúblicas Sociales Soviéticas (URSS), en el sentido de que se buscaba la formación de ciudadanos capaces de cooperar para el desarrollo nacional.

Los esfuerzos oficialistas comenzaron de manera muy desorganizada, con más ideales que planeación. Era clara la falta de capacidad institucional para atender un problema de tales magnitudes. La falta de experiencias previas mermó de forma considerable la capacidad educativa de los primeros programas, no se contaba con experiencias en la educación de los adultos, pronto se apercibió que la educación en éstos resultaba diametralmente opuesta a la educación para los niños; a saber, los adultos tenían que trabajar, sus procesos cognoscitivos eran más complejos de atender, resultaba complicado que el adulto encontraría en la escuela un incentivo lo suficientemente fuerte como para iniciar o retomar un proceso educativo.

Finalmente, las complejidades políticas y sociales de la época, tanto nacionales como internacionales, hacían que la continuidad de los programas y la orientación de éstos no pudieran darse de la manera deseada. Como se verá, el analfabetismo ha pasado por diferentes paradigmas dentro de la historia del país, pasando de ser un objetivo de justicia social, a ser un objetivo para el desarrollo económico, y finalmente un elemento que contribuya a la cualificación de mano de obra para las empresas que se instalan en el país, dejando de lado cualquier intención emancipadora de la educación.

Campaña contra el analfabetismo

En los años posteriores al periodo de la Revolución Mexicana, existió una gran desorganización social e institucional, además de una gran inestabilidad política. La atención gubernamental estaba centrada en problemas más bien políticos, que sociales. Muestra de esta situación es el analfabetismo persistente en todo el país y que hasta 1920 no había tenido la atención requerida, es precisamente en ese año que el Congreso Nacional de Profesores de Enseñanza Básica, reunido en la Escuela Nacional Preparatoria, expresa su preocupación por la persistencia tan alta de las tasas de analfabetismo en el país; ante esta situación, el rector José Vasconcelos promueve un movimiento contra el analfabetismo, cabe resaltar la desorganización generalizada de la enseñanza y una ausencia total de políticas nacionales para atender esta problemática. Hasta ese entonces, la institución encargada de la educación en el país era la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes.

El 25 de julio de 1921, durante el periodo presidencial de Álvaro Obregón, se crea la Secretaría de Educación Pública, proyecto de José Vasconcelos. En ese mismo año él mismo, ya como secretario de educación, Vasconcelos pone en marcha la primer campaña de alfabetización, la denominada Campaña contra el analfabetismo, sin embargo, tuvo demasiadas dificultades en cuanto su aplicación, la campaña dependía de colaboradores voluntarios, los profesores eran honorarios (voluntarios) y de la iniciativa privada, sus recursos, como sus resultados, resultan efímeros (Fell, 1989).

En la conclusión del informe redactado en diciembre de 1923, Eulalia Guzmán admite que la Campaña contra el Analfabetismo no ha tenido el alcance y la resonancia nacionales deseados. En realidad, la campaña resintió los efectos de la falta de organización y de coordinación entre los voluntarios y los organismos creados por la SEP [...] (Fell, 1989: 45)

Ésta es una tónica presente casi un siglo después, por más ambiciosos que se presenten los planes sexenales, la alfabetización, y la calidad educativa en general, siguen siendo un tema pendiente en el México actual. El analfabetismo se atiende, pero no de la mejor manera, hay esfuerzos, algunas veces aislados, otras veces poco planeados, y como es el presente caso repetidos, de tal manera

que en una misma localidad hay dos programas contra el analfabetismo operando simultáneamente, INEA y PAD, que sin embargo no representa un alcance de metas y objetivos mayor; más bien repiten las mismas deficiencias de atención a la población objetivo.

La educación socialista en México

Con la llegada a la presidencia de Lázaro Cárdenas del Río en 1934, se da inicio a una nueva orientación en la educación en el país. En ese mismo año, el Congreso de la Unión aprobó la iniciativa del Partido Nacional Revolucionario (PNR) para modificar el artículo tercero constitucional, dicha iniciativa contemplaba que la educación impartida por el Estado debía ser socialista, excluir las doctrinas religiosas y combatir el fanatismo. Además, el gobierno federal ampliaba sus facultades para controlar el sistema educativo (Quintanilla)

El gobierno emprendió el combate al analfabetismo, mediante la Campaña Nacional de Educación Popular, contó con el apoyo de departamentos de Estado, organizaciones políticas, centrales obreras y grupos campesinos (Tanck, 2010). Se planteaba, así, a la escuela como centro de formación de las organizaciones sociales, la educación adquiría de esta manera una postura ideológica bien definida.

Si algo caracterizó el periodo presidencial de Cárdenas, fue la importancia que le dio a las organizaciones sociales y a la importancia que éstas podían jugar en la atención de los problemas nacionales. Los maestros jugaron un papel clave, pues pasaron de tener un papel sosegado en las escuelas, a asumir un papel clave en las organizaciones sociales, pues eran ellos quienes se constituían en piezas claves de los movimientos. Algo que en administraciones posteriores no fue bien visto.

La alfabetización, como medio para el progreso social, adquiría una gran relevancia y se imponían medidas para forzar que un mayor número de adultos asistieran a la escuela, y los que ya asistían no desertaran, como había ocurrido en esfuerzos alfabetizadores previos.

La escuela nocturna obligatoria para todos los adultos analfabetos y negarles el trabajo a quienes dejaran de asistir, así como rehusar a su pueblo la dotación de ejidos. Los particulares tampoco podían darles ocupación. Esta iniciativa manifestaba la inquina contra los analfabetos. El que no supiera leer no podría comer (Menesses, 1988: 224).

En 1936 se inició la Campaña Nacional Pro Educación Popular, al igual que en la campaña efectuada en el periodo de Vasconcelos, se echó mano de la gente que sabía leer y escribir, cualquiera podía ser alfabetizador; los recursos económicos fueron de nuevo factor, ya que esta vez tampoco se contó con un presupuesto o asignación de recursos bien planeada. (Lira, 2014: 134)

Para 1937 la Campaña se trazó como objetivo la *desanalfabetización de México en tres años* (Loyo, 1994:421). Esta vez, la Campaña tuvo una amplia difusión de los medios de comunicación de la época. Los recursos y organización fueron delegados a los gobiernos estatales.

Ley de emergencia

En el periodo de 1944 a 1946 se implementó la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, propuesta por el secretario de educación Jaime Torres Bodet durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho. Dicha campaña tiene su origen y fundamento en la ley denominada Ley de Emergencia, promulgada en agosto de 1944. En 1940 el censo de población reveló que en México existían 19 653 552 habitantes, de los cuales 9 411 075 se encontraban en situación de analfabetismo (esta cifra incluía a las personas que no sabían leer ni escribir, pero también a los que sólo sabían leer) la cifra era por demás reveladora, puesto que, la población en esta condición representaba el 48% del total de la población (Escalante, 2013: 157). Lo relevante de esta Ley, y por ende de la campaña que surgió, es que se reconoce la urgente necesidad de poner en marcha un programa que atienda a la población analfabeta del país, que en términos generales, representaba prácticamente la mitad de la población del país, obviamente una campaña de tal magnitud requería de una numerosa cantidad de alfabetizadores, de tal suerte que la ley establecía lo siguiente:

Con fecha 21 de agosto de 1944, y con base en las facultades de emergencia, se expidió la Ley que establece la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, cuyo artículo 1° dispone que todos los mexicanos que residan en Territorio Nacional, sin distinción de clases u ocupación, que sepan leer y escribir, que sean mayores de 18 y menores de 60 años y que no estén incapacitados de acuerdo con las disposiciones de la Ley Civil, tienen obligación de enseñar a leer y escribir, cuando menos, a otro habitante de la República que no sepa hacerlo, que no esté incapacitado y cuya edad esté comprendida entre los 6 y los 40 años. En el artículo 2° de la misma Ley se dice que toda persona que resida en Territorio Nacional, sin distinción de sexo u ocupación, que no sepa leer y escribir, que sea mayor de 6 y menor de 14 años, si no está inscrita en alguna Escuela, o mayor de 14 y menor de 40 años y que además no esté incapacitada, tiene obligación de aprender a leer y escribir y gozará del derecho a que se le enseñe a hacerlo según lo dispuesto en el artículo anterior (Ley de Estímulos y Sanciones en Relación con la Campaña Contra el Analfabetismo, publicada el 17 de julio de 1947).

A diferencia de la campaña anterior, que tenía un trasfondo ideológico social muy importante, en esta ocasión la intención era diferente, y ya enmarcado en el periodo en que México se encontraba en plena industrialización, de tal suerte que lo que se buscaba era *proporcionar a la sociedad las condiciones mínimas requeridas para vida moderna: saber leer, escribir y contar* (Lira, 2014: 138).

Otra diferencia sustancial, fue que esta vez sí se estableció de manera formal la operación de la campaña, en ella estarían involucrados los gobiernos federal, estatal y municipal. Se detallaron los procedimientos para la ejecución de la campaña: la identificación de los analfabetos, la didáctica que debía emplearse, los tiempos en que se daría la enseñanza, así como la necesidad de emplear una cartilla para la educación, y finalmente, la evaluación de los resultados.

La fuerte organización social surgida durante el cardenismo buscaba ser contrarrestada para fortalecer el poder ejecutivo, se usó la campaña como medio para buscar la unidad interna, se exaltó el analfabetismo como el enemigo a combatir; el lenguaje bélico de la época también permeó el lenguaje político, así, se emplearon términos como ejército infantil y brigadas del analfabeto, el alfabetizador era denominado como soldado para la paz, entre otros. Se impulsaba la obligación de enseñar a leer y escribir como una forma de demostrar el patriotismo (Medina, 1978: 388).

Al final de la campaña, se había logrado una inscripción de 1 350 575 analfabetos, de los cuales solamente 205 081 habían sido aprobados. De acuerdo a los datos del censo de 1940, había unos 9 411 075 analfabetos, por lo tanto los resultados fueron bastante limitados (Medina, 1978: 388).

Esta etapa de la alfabetización en México, coincide con el inicio de la industrialización en el país, por lo que el analfabeta es visto como disfuncional, al no poder integrarse a los nuevos procesos de producción y no satisfacer los requisitos que como mano de obra exigían las nuevas industrias. Las personas en esta condición comienzan a ser desvalorizadas, todo ello al no poder realizarse plenamente como ciudadano, desde esta etapa puede hablarse que el adulto mayor, y en este caso, la mujer adulta mayor analfabeta pierden su lugar en la sociedad, ya no importará qué tantos conocimientos empíricos haya adquirido durante su vida, ahora el valor se le da a la educación formal, y el tener una cierta educación formal da reconocimiento, tanto en las familias como en la sociedad.

Maricela Olivera Campirán realiza la siguiente clasificación de las etapas de la educación en México durante el siglo XX:

I. 1946

La política educativa durante el gobierno de Miguel Alemán Valdez da continuidad a lo hecho por su predecesor, ejemplo de ello es que se prosigue en la campaña de alfabetización, además de que se crea la Dirección General de Alfabetización. Se da prioridad a los analfabetas que aún estaban en edad escolar, esto permitió que ya no siguiera incrementándose el número de éstos. En 1949 se anuncia la alfabetización de 363 mil personas, y ya para el final del sexenio (1952) se alcanza la cifra de dos millones de personas.

II. 1952

En este periodo se da un logro importante para la mujer mexicana, se le da la oportunidad de ejercer su voto. También se da continuidad a la campaña de alfabetización puesta en marcha en los sexenios previos, el número de analfabetos redujo su número, paso de 7.1 a 6.7 millones. Sin embargo, la austeridad que tuvo que aplicar su gobierno, afectó necesariamente este ámbito educativo.

III. 1958

Ya con Adolfo López Mateos, se busca reestructurar la campaña de alfabetización, y en general se da una reestructuración del sistema educativo, se dota de mayores recursos al sistema de educación pública, hay una reforma educativa que reorganiza la educación básica, se crea la comisión de libros de texto gratuitos. La lucha contra el analfabetismo se da de una manera distinta a como se había dado en sexenios anteriores, el énfasis se puso en atender a los niños en edad escolar, de esta manera, el refuerzo a la educación básica permitió disminuir el número de personas en situación de analfabetismo. La cifra se redujo de un 36% de personas analfabetas, a un 29% al final del sexenio.

IV. 1964

Se crearon 8 878 centros de alfabetización, los reportes oficiales reportaban casi tres millones de personas alfabetizadas; el índice de analfabetismo pasó de 28.9% en 1968 a 25.8% en 1970.

V. 1970

En 1973, se formalizó la educación básica para adultos, a la cual accedían las personas mayores de 15 años, se empezó a elaborar materiales específicos para los adultos que estudiaran la primaria. Para 1975 se aprueba la Ley Nacional de Educación para Adultos, la cual se publicó en el Diario Oficial el 31 de diciembre de 1975; esta Ley otorgaba facultades al Estado para facilitar el acceso a las personas mayores 15 años a sistemas no tradicionales de aprendizaje.

Con respecto a los contextos dentro de los cuales se han desarrollado los proyectos [...] hay grandes diferencias. [...] Una de esas diferencias está dada por el grado de estabilidad política general. Por ejemplo, los cambios frecuentes de autoridades, que alteran completamente la composición del conjunto de personas que tomas decisiones, puede afectar la planificación a largo plazo tanto como las prioridades en las acciones. (Ferreiro, 2002:17)

Dicha inestabilidad política está presente aún en nuestros días, si bien ha evolucionado a nuevas formas. Hoy día los programas sociales se enfrentan a visiones contradictorias, entre lo que enuncian, y entre lo que se constituyen en acciones específicas lejanas a lo debieran ser pasos hacia un real desarrollo social. Aunque en general los actuales programas sociales, los alfabetizadores incluidos, son asistencialistas, y de algún modo corporativistas; han existido gobiernos que se distinguen por buscar alternativas de atención social, de modelos educativos, y más., que sin embargo son desmantelados por los siguientes gobiernos.

De esta manera, los esfuerzos alfabetizadores han sido inconsistentes, priorizados en momentos, menospreciados en otros, la cuestión es que un país como el nuestro, y más aún, en una ciudad como la nuestra, el analfabetismo, existe, está ahí y sigue reproduciéndose. No se puede hablar de una capital social que tiene a mujeres, o personas en general, que no puedan adquirir una de las habilidades fundamentales del ser humano, como es el caso de la educación. Mientras haya deficiencias en los sistemas educativos e injusticias sociales habrá personas analfabetas.

[La creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos](#)

En 1981, el entonces presidente José López Portillo decreta la creación del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. Dicha institución no solo se dimen a la alfabetización de los adultos, sino que también ofrecerá la posibilidad de cursar estudios de primaria, secundaria y preparatoria. El INEA surge como una institución descentralizada de la administración pública federal; lo cual no la exime de tener que seguir los lineamientos de la Secretaria de Educación Pública.

Es necesario diferenciar a la población adulta que atiende el INEA⁷; por un lado los adultos que se encuentran laborando y requieren concluir sus estudios que por alguna razón abandonaron; y por otro lado, las personas que no pudieron

⁷ La propuesta que promueve el INEA se basa en los mismos principios con los que funcionan las escuelas de adultos que administra la SEP “el artículos 3º. Constitucional, la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional de Educación para Adultos.

ingresar o fueron excluidos de los centros escolares (Gaxiola, 358) en este caso podemos incluir a las mujeres adultas mayores quienes por su condición de trabajadoras domésticas no remuneradas, no tuvieron la posibilidad de acceder a los sistemas escolares tradicionales, o en el mejor de los casos, tuvieron que abandonar sus estudios en los primeros años, lo que provocó que no tuvieran una retención del aprendizaje.

Respecto a los actores que intervienen en la promoción educativa, el INEA y gobierno federal establecen la participación social voluntaria de cuatro sectores:

El sector público (gobierno federal, estatal y municipal); el sector privado (fábricas, empresas sindicatos) y otras organizaciones de trabajadores (campesinos, artesanos, etcétera); el sector social (organizaciones civiles, grupos religiosos, organismos no gubernamentales de asistencia social); y el sector educativo (maestros e instituciones de nivel medio superior y superior que participan como asesores voluntarios y estudiantes que cubren su servicio social); [...].

Repensar el INEA: Lo global y lo local

A pesar de que la educación es un derecho consagrado a nivel constitucional en México, termina siendo una cuestión retórica. El artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece que: *todo persona tiene derecho a recibir educación. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.* En los hechos, la educación es un derecho al que no todas las personas pueden acceder; las principales limitantes son definidas: a) por cuestiones económicas, a pesar de que la educación se establece como gratuita, implica costos infranqueables para algunas familias b) por cuestiones étnicas, a pesar de que México es un país con un gran número de población indígena que conserva su idioma natal, las escuelas marginan a la población que no habla el español, y se exige que la niña o el niño hablen éste idioma para poder ser aceptado en la institución; y, c) por cuestiones de género, este punto más bien es una cuestión social que institucional, donde las familias, aún en las grandes ciudades, solían considerar innecesario el hecho de que una niña asistiera a la escuela.

A pesar de que el mismo artículo 3º constitucional establece que se evitaren *los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos*, aunque se ha avanzado en esta materia, y hoy se puede decir que hay un cierto equilibrio entre el número de mujeres y hombres que asisten a la escuela, en el siglo pasado esto no era así, evidenciándose por el número superior de mujeres en situación de analfabetismo y rezago educativo. Sigue siendo materia pendiente la alfabetización de las mujeres adultas mayores, que en su momento vieron imposibilitadas sus posibilidades de insertarse en un sistema escolarizado, y que hoy a pesar de, en el papel, la educación institucional sigue siendo incompatible con la cotidianeidad de algunas mujeres.

[...] la formación de los grandes “sistemas educativos nacionales” en México y América Latina, el campo educativo ha sido centrado en las instituciones escolares. Las políticas, las intervenciones, las reformas [...] se han enfocado a los problemas que aquejan a los sistemas escolares [...] sin embargo, la acción educativa no comienza y termina en la escuela (Buenfil, 2000: 10).

A nivel mundial la preocupación por alcanzar una educación universal también ha sido un tema constante, que sin embargo, se ha abocado a tender la enseñanza primaria en las personas en edad escolar, excluyendo de esta posibilidad a los adultos mayores, aunque se prepondera la igualdad entre géneros, la educación para adultos mayores queda relegada, una grave situación si tomamos en cuenta que en México, este grupo de la población representa el mayor porcentaje de personas en situación de analfabetismo. Respecto a los objetivos del milenio (ONU, 2000) y que debían lograr sus metas en el año 2015, establecieron como objetivos en el ámbito educativo:

Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal

Meta 2A: Asegurar que, en 2015, los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria

* Tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria

* Proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último grado de la enseñanza primaria

* Tasa de alfabetización de las personas de entre 15 y 24 años, mujeres y hombres

Objetivo 3: Promover la igualdad entre los sexos y el empoderamiento de la mujer

Meta 3A: Eliminar las desigualdades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza antes de finales de 2015

* Proporción de niñas y niños en la enseñanza primaria, secundaria y superior

* Proporción de mujeres con empleos remunerados en el sector no agrícola

* Proporción de escaños ocupados por mujeres en los parlamentos nacionales

Metas y objetivos que sin embargo parecen estar lejos de alcanzarse, y que a pesar de la Campaña Nacional de Alfabetización, no ha sido posible la alfabetización universal. Las diferencias entre hombres y mujeres a nivel educativo, y en específico en los rangos de edad más avanzados, parecen más difícil de abatir.

[El Programa de Alfabetización Diversificada \(Secretaría de Educación de la Ciudad de México\)](#)

El Programa de Alfabetización forma parte de los programas sociales del Gobierno del Distrito Federal y está encaminado a garantizar el derecho a la educación, en apego a lo establecido en la Ley de Educación del Distrito Federal, y a disminuir, durante los próximos cinco años, el analfabetismo que afecta a 88,149 personas de 15 años o más de edad, residentes en las cinco delegaciones prioritarias donde se implementa dicho Programa.

El programa opera en 5 delegaciones políticas: Álvaro Obregón, Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Xochimilco y Tlalpan. La acción alfabetizadora se da a través de una estrategia diversificada, mediante una metodología basada en un Enfoque Integrado y por Competencias. El Programa de Alfabetización de la SEDU es una propuesta que utiliza el Enfoque de Alfabetización Integrado y por Competencias, en el cual se integran las cuatro macro habilidades de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, para poder desarrollar la competencia comunicativa en los aprendices. Su metodología se basa en el desarrollo de tareas integradoras a partir de secuencias didácticas que se organizan en los diferentes bloques temáticos. Se busca la alfabetización como elemento

facilitador para satisfacer necesidades de desarrollo como el autoempleo, trabajo productivo, envejecimiento activo y el desarrollo de las comunidades.

El perfil del personal que participa en este programa son estudiantes, pasantes y egresados del nivel superior. Existen 2 figuras básicas: el promotor se encarga de identificar a la población en condiciones de analfabetismo, promueve el programa e integra los grupos de estudio; el alfabetizador es el que se encarga de todo el proceso de la acción alfabetizadora.

Una de las principales limitantes del programa tiene que ver con el tiempo que se establece para el proceso de alfabetización, el cual se establece como máximo 6 meses, aunque puede haber casos donde las personas puedan permanecer por más tiempo, las reglas de operación establecen ese periodo. Considerando las características de la gente que se integra, o busca integrarse al programa, específicamente la mujer adulta mayor; puede presentarse un periodo de enfermedad, la sobrecarga de trabajo doméstico, o cualquier otro problema que le impida asistir de manera regular, obviamente su proceso de aprendizaje se verá afectado, y esto resultará en que cuando llegué la fecha para presentar su evaluación aún no haya adquirido los conocimientos que le permitan aprobar.

[...] el problema del tiempo de asimilación que se otorga a los participantes del proyecto educativo [...] la alfabetización requiere un tiempo de asimilación de conocimientos (por oposición al tiempo de adquisición de una técnica) y que esto es de fundamental importancia [...] que deben cambiar sus esquemas asimiladores (Ferreiro, 2002:18)

Los proyectos de alfabetización que busquen tener una eficacia y eficiencia en estos grupos deben asumir que la MAM tendrá obstáculos cognoscitivos, sociales y físicos que harán difícil que pueda avanzar en su proceso educativo, y que se hará más complicado cuando el tiempo que se les permite estar en el programa es relativamente corto.

Este programa de alfabetización surge a la par de los implementados por el INEA, sin embargo, no presenta una adecuación que permita llegar de una manera más amplia a los sectores prioritarios, como las MAM, lejos de incluir elementos que permitan incidir de una manera más efectiva en la alfabetización, además de que es implementado de manera unilateral, no se integra a otras

actividades que pudieran contribuir a la captación de dichas mujeres (como pudieran ser programas de salud o de desarrollo comunitario) aunado a que no cuenta con infraestructura, lo cual causa que se dependan de espacios físicos que se puedan gestionar en las colonias. Esta situación complejiza su operación ya que no en pocas ocasiones las clases se imparten en iglesias, escuelas, módulos de participación ciudadana y seguridad; estos espacios no siempre se encuentran en las mejores condiciones, y no siempre las mujeres están dispuestas a asistir a estos espacios al no ser neutros (por ejemplo, las iglesias).

En conclusión, se puede decir que el programa se desarrolla desde una perspectiva local, pero depende de los esquemas de validación y certificación del INEA, y que no hay una diferenciación en los esquemas de alfabetización generalizados que ya implementa dicho instituto.

[De la política territorial \(Análisis de la Ciudad de México\)](#)

La capital del país ha pasado por distintas figuras jurídico-administrativas, lo cual ha implicado, y las vez limitado, las posibilidades de acción respecto a las problemáticas que se presentan dentro de sus límites territoriales. Uno de los principales obstáculos es que la figura actual, hace que la educación dependa totalmente de las instituciones federales, Secretaria de Educación Pública e Instituto Nacional para la Educación de los Adultos; dichas instituciones se encargan de brindar la educación basada en lineamientos generales y pocas veces se adecuan a los contextos socio-demográficos, es prácticamente igual la educación impartida en los centros rurales más aislados que en las zonas urbanas más densas; el alumno debe desplazarse al centro educativo diariamente y permanecer ahí un determinado número horas, todo dentro de una lógica burocrática-administrativa, que limita la acción educativa a determinados horarios en días hábiles.

La Secretaria de Educación de la Ciudad de México se encarga de brindar únicamente educación complementaria, es decir trata de subsanar las deficiencias que no han podido corregir las instituciones federales, su fortaleza es que sus programas son diseñados en específico para las necesidades

educativas urbanas, como deficiencia es que no cuenta con infraestructura propia, no cuenta con escuelas, ni centros educativos, y su presupuesto es muy limitado.

A través de los siguientes puntos se intenta hacer notar como la falta de autonomía política y presupuestal, ha vulnerado la capacidad de la Ciudad para enfrentar sus problemáticas.

Departamento del Distrito Federal

Con el establecimiento del régimen revolucionario, basado en la Constitución de 1917, la Ciudad de México comienza un conflictivo proceso, donde se enfrentaban políticamente los gobiernos de los municipios del Distrito Federal y el gobierno de éste con el gobierno federal, a pesar de que el presidente nombraba al gobernador de la Ciudad de México. En 1928, por decreto presidencial, se cambia el régimen político del Distrito Federal, a partir de éste desaparecen los municipios y se convierten en delegaciones. De esta manera, el poder se centraliza aún más, ya que el presidente nombra al gobernador y éste, a su vez, nombra a los delegados. En este momento la Ley Orgánica del Distrito Federal establece que su composición se da a partir de un Departamento Central y 13 delegaciones (Becerra, 2005). Esta centralización provocó que la ciudadanía quedará en un rango relegado, alejado de las decisiones políticas, no existía una mediación entre delegados y sociedad, ya que el delegado era nombrado por el gobernador (Martínez, 2005).

La Ley Orgánica del Departamento del Distrito Federal de 1941, mantiene la estructura política que dependiente del presidente, la organización cambia, ahora se compone de la Ciudad de México y doce delegaciones. En 1970 se promulga una nueva Ley Orgánica, se elimina la Ciudad de México como entidad administrativa, el número de delegaciones aumenta a 16, como entidad mediadora entre la sociedad y gobierno, surgen las Juntas de Vecinos. Para 1978 surge una nueva Ley Orgánica, en donde se establece una organización territorial compuesta de: colonias, unidades habitacionales, los barrios y los pueblos (Medina, 2009).

Gobierno del Distrito Federal

El 10 de septiembre de 1993, la Cámara de Diputados aprueba la reforma política para el Distrito Federal; lo cual se traduciría en que a partir de las elecciones locales de 1997 se podía elegir un jefe de gobierno, una Asamblea de Representantes, mayor autonomía de los delgados, y la primera Ley de Participación Ciudadana (Medina, 2009). Además, se sentaron las bases constitucionales para el establecimiento de un gobierno propio y representativo, con responsabilidad y autonomía política, sin embargo esta autonomía fue parcial, ya que las decisiones que se tomen en la Asamblea dependen aún de las facultades que le otorga el Congreso de la Unión. (Marván, 2000)

Gobierno de la Ciudad de México

La aprobación de la reforma política del Distrito Federal se promulgó el 19 de enero de 2016, en ella se contempló la elaboración de una propuesta de marco legal que sirvió de guía para que el Constituyente redacte la Constitución de la Ciudad de México (<http://www.excelsior.com.mx/comunidad/2016/03/13/1080578>).

El 31 de enero de 2017 fue aprobada la Reforma de la Ciudad de México, dicha constitución establece en su artículo 8º fracción “A” que:

1. En la Ciudad de México todas las personas tienen derecho a la educación en todos los niveles, al conocimiento y al aprendizaje continuo. Tendrán acceso igualitario a recibir formación adecuada a su edad, capacidades y necesidades específicas, así como la garantía de su permanencia, independientemente de su condición económica, étnica, cultural, lingüística, de credo, de género o de discapacidad.
2. Se garantizará el derecho universal a la educación obligatoria. La Ciudad de México asume la educación como un deber primordial y un bien público indispensable para la realización plena de sus habitantes, así como un proceso colectivo que es corresponsabilidad de las autoridades de los distintos órdenes de gobierno en el ámbito de sus facultades, el personal docente, las familias y los sectores de la sociedad.
3. Las personas adultas tendrán derecho a servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como oportunidades de formación para el trabajo a lo largo de la vida, con las particularidades adecuadas que requieran.
4. Las autoridades de conformidad con su ámbito de competencia, establecerán acciones afirmativas destinadas a prevenir o compensar situaciones de desventajas o dificultades de grupos vulnerables, con el fin de procurar su permanencia en el sistema educativo.

En principio, es notable que se reconozca que pueden existir distintos tipos de formación, que varían en razones como la edad, condición étnica o de género. De igual manera, el reconocer que existe una corresponsabilidad entre distintos actores de la sociedad, entre los que destaca la familia, como elemento clave para la realización de las personas, dejando atrás la visión paternalista de que el Estado era el único responsable del proceso educativo. Sin duda el punto más relevante es que se hace hincapié en la alfabetización de las personas adultas, y que esta cuestión presenta particularidades a lo largo de la vida.

El enfoque local del Programa de Alfabetización Diversificada

El PAD se lleva a cabo en solamente cinco delegaciones: Álvaro Obregón, Gustavo A. Madero, Iztapalapa, Tlalpan y Xochimilco, que son las delegaciones con mayor número de personas en situación de analfabetismo, a su vez, dos de estas delegaciones (Gustavo A. Madero e Iztapalapa, son las más grandes en cuanto a número de población y con mayores problemáticas sociales. Así mismo, estas delegaciones son las que mayor población migrante recibe, por lo que su población en situación de analfabetismo podría incrementarse constantemente. El PAD opera con recursos locales, sin embargo, como ya se mencionó, atiende a población recientemente migrada de otros estados de la república.

Alcances y limitaciones del PAD

El PAD fue un programa emergente puesto en marcha en la presente administración, se crea a finales del año 2013, y ha tenido que irse ajustando sobre la marcha, comenzando con una notable desorganización, lo que impactó directamente en el número de población beneficiada. A la fecha, con los ajustes hechos se ha incrementado el número de personas atendidas, sin embargo, aún sigue siendo un número reducido si consideramos los datos sobre el número de personas en situación de analfabetismo actualmente. No dispone de una infraestructura propia, por lo que los grupos educativos se tienen que instalar en los espacios que se vayan gestionando, y obviamente esto repercute en que no siempre puedan estar disponibles estos espacios y los grupos no puedan sesionar. El PAD se enfrenta a los problemas propios de su población beneficiada, por lo que el número de personas que finalmente llegan a certificarse es relativamente reducido comparado con el número de personas

que iniciaron. Una de las virtudes del programa es que la promoción se lleva a cabo de casa en casa, y en espacios donde la población es cautiva, por ejemplo, clubes de adultos mayores, de esta manera es más fácil captar a la gente que no se tiene registrada en los datos oficiales, como los censos, y a la gente recién llegada de otros estados que pudieran necesitar del programa.

De tal suerte que al no ser una entidad federativa, al menos hasta el 2015 no lo era, ha tenido que llevar a cabo solo acciones complementarias en materia educativa, y limitándose a replicar acciones de las dependencias federales, no pudiendo certificar procesos educativos, por lo tanto, no puede intervenir los procesos educativos, que están a cargo de la Secretaría de Educación Federal.

La educación para las mujeres adultas mayores

En la mayoría de los grupos educativos de alfabetización, tanto de INEA como de SEDU, los alfabetizadores son invariablemente de menor edad que las y los alumnos, mientras que estos grupos los conforman mayoritariamente las mujeres adultas mayores, los alfabetizadores difícilmente rebasan los 40 años, en el caso específico de SEDU los alfabetizadores tienen como característica general ser jóvenes universitarios, pasantes y titulados (de diferentes carreras, que pueden ir de la enfermería a la ingeniería, desde luego algunos y algunas trabajadores y trabajadoras sociales, que se encuentran entre los 20 y 30 años.

La educación de adultos mayores en tanto campo teórico-práctico profundiza el carácter paradójico inscripto en la educación de adultos. No sólo subvierte la asimetría de las posiciones niño/adulto contenido en el modelo pedagógico de alumno-docente, sino que también trastoca la relación de heteronomía/subordinación entre quien aprende y quien enseña, que ya no está dada por el vínculo entre un adulto y un niño o un adolescente sino por el encuentro educativo que se produce entre sujetos adultos. (Urbano, 2005, p.18)

Aunque muchas veces las MAM y los alfabetizadores logran crear una relación cordial y amena, en algunas ocasiones la diferencia de edad sí produce un prejuicio de la MAM en detrimento del alfabetizador y hace surgir frases como

“está muy joven y quién sabe si sepa enseñar bien”, “¿qué me va a enseñar si yo podría ser su abuela?”, “son jóvenes y se la pasan en el relajo”⁸.

[...] la educación de adultos mayores va aún más allá y subvierte también uno de los supuestos básicos de la concepción de educación: que ésta se trata de un proceso a través del cual las generaciones mayores transmiten su legado socio-cultural a las nuevas generaciones. Al abrir la posibilidad de que los miembros de las generaciones jóvenes o que los mismos pares generacionales se transformen en educadores de las personas mayores se subvierte la jerarquización generacional asociada generalmente a los roles de docente-alumno. Si bien se trata de dos generaciones de adultos, el modelo supone una inversión de la asociación de sentido común escolarizado de que los mayores son los depositarios de los saberes y, por ello, los encargados de transmitirlos. (Urbano, 2005: 21).

Cuando una MAM llega a un grupo, generalmente, tiene una primera etapa de desenvolvimiento, donde relatará su vida, sus experiencias pasadas en la educación, si es que las tiene, contará como es su vida cotidiana, pero conforme avanza su proceso, el proceso se invierte, toda su conocimiento pasa a segundo término, porque el curso girará en torno a un programa de estudio que se debe cubrir, y que si bien trata de recuperar elementos de la vida diaria de las mujeres, quien asume el rol principal en esta etapa es el alfabetizador, pasando la MAM a ser una figura pasiva que se encuentra a la espera de los conocimientos que dictara el alfabetizador, a lo que Pablo Freyre llama la educación bancaria, se trata de llenar a la MAM de conocimientos desde una perspectiva jerarquizada entre alumna-docente, que deja de lado la riqueza de saberes que posee una mujer adulta mayor.

Empero, no sólo existía este problema en las grandes ciudades, el caso de Cuba es de llamar la atención, ya que a principios de la década de los 60's se emprendió una campaña de alfabetización que llevada por todo el país, es decir, la alfabetización se dio en el contexto de la gente y sus comunidades.

En México, los adultos que buscan iniciar o continuar con sus estudios deben hacerlo en un subsistema educativo; inclusive, los menores de edad, pero mayores de 15 años que presenten rezago escolar, ya no podrán integrarse al

⁸ Expresiones de mujeres que han participado en experiencias alfabetizadoras previas, que vierten en los primeros momentos de contacto entre el programa y ellas, que difícilmente se convencen de asistir a los grupos de alfabetización.

sistema escolarizado tradicional y deben hacerlo en dicho subsistema. Es decir, la edad es un impedimento en las personas para asistir a la escuela, aunque es un derecho garantizado a nivel constitucional. Personas de diferentes edades tienen diferentes opciones educativas, que no siempre son las más adecuadas.

Este tipo de educación contempla un proceso educativo distinto al formal, impartido en la escuela. En México, existe una dependencia a nivel federal que se encarga de atender a los adultos con rezago educativo, el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA); en la Ciudad de México, la Secretaría de Educación (SEDU) puso en marcha un programa para atender a las personas en situación de analfabetismo en edades que van de los 15 a los años en adelante. Dicho programa se debe a la persistencia de esta problemática social, como estado, el Distrito Federal es una de las entidades con menor cantidad de analfabetas, sin embargo, el problema persiste y no se ha logrado abatir.

A pesar de que el problema del analfabetismo en la Ciudad se presenta de manera más persistente en las mujeres adultas mayores, no existe un programa de educación para adultos, que atienda de manera particular a este grupo de la población.

Debido al grado de exclusión escolar, presente en algunos grupos sociales, se hace necesaria la creación de instituciones paralelas a las tradicionales, contraviniendo así el principio de no privilegiar a ningún grupo social sobre otro. En México se establecen límites de edad para poder acceder a la escuela, la Secretaría de Educación Pública, define el rango de edad de los 6 a 14 años para poder cursar la educación primaria. Cualquier joven mayor de 14 años que quiera iniciar o concluir su educación primaria tendrá que hacerlo fuera del sistema escolarizado tradicional, es decir, el joven tendrá únicamente acceso a subsistemas educativos con menores recursos, en general, y su forma de aprender se modificará, teniendo por prioridad únicamente la obtención de un certificado que compruebe sus capacidades, pero precisamente el desarrollo de éstas no será de la misma manera que quien estudia en el sistema educativo tradicional, por el simple hecho de tener cierta edad queda excluido, y de este modo la educación privilegia a quienes tienen la oportunidad de acceder a ella “a tiempo” y quien no logra hacerlo deberá conformarse con una educación de tipo “expres”.

[...] la atención a las necesidades educativas de los adultos en general (y de alfabetización en particular) requieren de tiempo: no hay vías rápidas ni remedios instantáneos. [...] los programas educativos que promueven métodos express para la alfabetización contribuyen poco a la [...] apropiación de la cultura escrita [...] El aprendizaje requiere de múltiples experiencias con los materiales escritos, oportunidades para leer y escribir, situaciones de interacción y uso. (Kalman, 2004: 69)

El proceso educativo de un adulto se torna más complejo que en las etapas cronológicas tempranas, adquiere un mayor nivel de complejidad porque inciden cuestiones pedagógicas, cognoscitivas y sociales que dificultan este proceso; precisamente estas últimas son las que representan la frontera entre acceder o no a la educación formal. Los adultos son apartados de las formas de educación ortodoxas, y son enviados a subsistemas educativos, que en algunos casos se contraponen con el desarrollo diario de sus actividades.

Indudablemente vivimos en una época y en una sociedad que busca seguir lineamientos globales, lineamientos que llegan a romper con lo local y tradicional, haciendo que se creen líneas diametralmente opuestas entre quienes se considera que tienen capacidades y quienes no las poseen. Hoy, se valoriza a quienes son considerados como reserva de mano de obra cualificada; resulta paradójico que una educación de nivel superior no garantice un buen empleo, pero los empleos más precarios y menos cualificados requieran cada vez más de personas con mayor escolaridad. Una sociedad así, desvaloriza los saberes tradicionales y empíricos de las personas, lo que no pueda ser evaluado y medido por el sistema, no cuenta y por lo tanto las personas y comunidades pasan a categorías secundarias, a saber: subdesarrollo, subempleo, “ninis”, población no económicamente activa, entre otros. Dejando de lado que cada persona tiene aspiraciones, capacidades y habilidades diferentes, todos hemos entrado a esa carrera interminable de “normalización” (De Sousa, 2010; 50).

El pleno acceso a la educación formal en México ha sido un problema persistente, a pesar de los esfuerzos hechos para lograrlo. Dicho problema ha sido tema de debates, de reformas al sistema educativo, de programas que poco han abonado a llevar la educación a todos los estratos sociales y a los diferentes grupos de la sociedad. Pareciera ser que en el diseño de los programas sociales educativos se omite el contexto de su población objetivo; así, los programas de alfabetización operan de la misma manera para un joven de 20 años, que para

una mujer de 70 años, para un obrero, que para una ama de casa. La educación hoy en día está estandarizada, y quien no logra ajustarse a su dinámica, simplemente es dejada fuera. Basta poner el ejemplo de los más importantes centros educativos, concentrados en los grandes centros urbanos del país, que por consiguiente dejan con pocas o nulas posibilidades de inclusión a los habitantes de las zonas rurales alejadas de las ciudades.

Quando los países y los donantes priorizan sus inversiones en educación en base a consideraciones financieras y políticas, se excluye automáticamente a la mayoría de los jóvenes y adultos analfabetos. [...] Dado que la provisión de alfabetización suele ser considerada como equivalente a la educación básica de adultos, una gran cantidad de grupos que debieran beneficiarse de programas de alfabetización no reciben la atención necesaria. Estos grupos incluyen a niños no escolarizados, jóvenes y adolescentes que, de no ser atendidos oportunamente, pronto engrosaran las crecientes filas de adultos analfabetos. Habida cuenta que muchos programas están orientados hacia adultos de 15 o más años, los adolescentes y jóvenes (entre las edades de 15 y 24 años) podrían encontrarse asistiendo a clases con personas mayores cuyas necesidades son diferentes (Richmond *et al.* 2008: 29).

En una sociedad donde la mujer es desplazada, no en el discurso oficial, sino en la vida cotidiana, de las oportunidades de desarrollo es necesario mirar hacia otras formas de educación en donde la MAM pueda tener mayores y mejores opciones de alfabetizarse.

La sabiduría institucional nos dice que los niños necesitan la escuela. La sabiduría institucional nos dice que los niños aprenden en la escuela. Pero esta sabiduría institucional es en sí el producto de las escuelas, porque el sentido común nos dice que solo a niños se les puede enseñar en la escuela. [...] (Ilich, 1985, p.41.)

Los programas tradicionales de alfabetización, implementados por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos y la Secretaría de Educación de la Ciudad de México, buscan integrar a la población en situación de analfabetismo a grupos que, aunque son cercanos a los hogares de las personas, no representan la misma situación para hombres y mujeres. Para explicar mejor, el hombre se concibe tradicionalmente fuera del hogar, es decir, suele relacionarse más el trabajo con la figura del varón; en cambio, al hablar de hogar se relaciona,

casi en automático a la figura de la mujer, la mujer es tradicionalmente vista al interior del hogar. De esta situación surge la diferencia antes mencionada, el hombre podrá asistir más fácilmente a los grupos de alfabetización, porque podrá hacerlo de camino al trabajo o después de concluir su jornada laboral, en el caso de la mujer es difícil que pueda o quiera dejar el hogar, puesto que es la “encargada” del cuidado y atención de éste, y en una educación escolarizada, como la aplicada por estas dos instituciones, se torna complicada la integración de estas mujeres a los programas, debido a que asistir a clases, les resulta en un aumento de actividades cotidianas, que en muchos casos no logran empatar con el resto de sus actividades.

Con la explicación anterior, no es difícil comprender por qué a pesar de la que la institución encargada de combatir el analfabetismo en México lleva más de 30 años existiendo y apenas ha logrado mantener en un nivel “bajo” los niveles de analfabetismo y es más fácil explicar por qué el analfabetismo tiene una mayor prevalencia entre las mujeres. Con las políticas actuales, si acaso, se puede palear el problema del analfabetismo, pero no difícilmente se podrá abatir, debido a que hay un trasfondo que los sigue reproduciendo, y que aún hoy, parece lejos de desaparecer.

[...]. Las investigaciones sobre educación están demostrando cada día más que los niños aprenden aquello que sus maestros pretenden enseñarles, no de estos, sino de sus iguales, de las tiras cómicas, de la simple observación al pasar y sobre todo, el solo hecho de participar en el ritual de la escuela. Las más de las veces los maestros obstruyen el aprendizaje de materias de estudio conforme se dan en la escuela. (Ilich, 1985; 42).

Una situación muy común en las MAM durante la entrevista de promoción del programa de alfabetización realizadas en el año 2014, es que respondan que no saben leer, sin embargo “saben hacer cuentas”, pueden abordar los camiones porque reconocen los elementos simbólicos de los letreros, y aún más allá, casos en donde puede atender una tienda y los procesos que requiere sin saber leer ni escribir, también cabe mencionar casos donde pueda ser voceadora y saber reconocer los periódicos. La exposición de los casos anteriores busca demostrar que el conocimiento no necesariamente se da en una escuela, por muy empírico e informal que resulte, el conocimiento que tienen dichas mujeres no les ha sido transmitido por un profesor, sino que lo han adquirido durante su vida diaria, y a

partir de éste tipo de situaciones puede aprovecharse para generar procesos de aprendizaje en lecto-escritura en las mujeres adultas mayores.

Uno de los mayores retos de los programas de alfabetización que atienden a las mujeres adultas mayores, es que choca con la figura de autoridad tradicional, mientras que en la educación tradicional la figura de autoridad, el educador, tiene más edad que el educando, esto se revierte en el caso de las MAM, no sólo se trata de un trato de igual a igual, propuesto por la pedagogía actual, sino que incluso se tendría que tomar a la MAM como la persona con mayores conocimientos, y que el papel del educador sea de facilitar los procesos de compartir y desarrollar habilidades.

La relación pedagógica, en la que el docente pasa de ser el actor principal de un monólogo, a director de obras y escenarios en las que cada estudiante pueda dar y desarrollar lo mejor de sí mismo (Carbonell, 2000: 11).

Lo común en los grupos de alfabetización es ver a las MAM sentadas detrás de un pupitre tratando de copiar lo que el alfabetizador escribe en el pizarrón, habría que cuestionar si la educando realiza una participación activa en el proceso o sólo está teniendo un aprendizaje pasivo que pone de lado sus conocimientos.

Al final del proceso de alfabetización la mujer adulta mayor se enfrenta a un examen escrito que permite definir si logró aprender o no los contenidos del curso, pero que deja de lado el reconocimiento de las habilidades que la MAM pudo desarrollar en su vida diaria, tales como una poder leer un letrero del transporte público, poder ayudar a su nieto en la realización de alguna tarea escolar, o en poder leer o transcribir alguna receta de cocina. Por lo tanto el examen que se realiza tendría que ver no con una cuestión burocrática de medir el cumplimiento de alguna meta institucional sino más bien valorizar las habilidades que la MAM desarrolló, y que solo pueden ser apreciadas en su vida diaria

La evaluación, que no busca medir hasta qué punto el estudiante sabe contestar las preguntas del examen, sino calibrar la calidad de los procesos y resultados de aprendizaje alcanzados y su capacidad para transferirlos a distintas situaciones y seguir aprendiendo. (Carbonell, 200:11).

Los párrafos anteriores han evidenciado cómo los programas de alfabetización no responden a las características de las mujeres adultas mayores, y esto explicaría, en parte, porque no han tenido el impacto deseado, y por qué aún hoy se hable de un gran nivel de analfabetismo en comparación con países menos desarrollados económicamente, y que a pesar de ello el analfabetismo ya no es un problema tan grande como lo es en México. Las MAM tienen un gran conocimiento acumulado, que sin embargo no tienen toda la capacidad de transmitir o de incrementar, se puede hablar de que entre ellas y entre su familia se comunican mediante ciertos códigos, pero que fuera de su hogar estos códigos cambian, y no pueden tener el mismo desenvolvimiento que en el interior de su hogar. Hay casos en que una mujer adulta pueda haber desarrollado alguna capacidad para poder “leer” pero sin embargo no podrá leer cualquier otro texto. Esto es un ejemplo de cómo la educación se puede dar fuera de la escuela, siempre y cuando la mujer adulta encuentre alguna motivación intrínseca que la motive a aprender.

Hoy en nuestras ciudades la mayor parte de la enseñanza tiene lugar fuera de la escuela. La cantidad de información comunicada por la prensa, las revistas, las películas, la televisión y la radio exceden en gran medida a la cantidad de información comunicada por la instrucción y los textos en la escuela (Carbonell, 2000:21).

Se hace evidente que a pesar de que el trabajo doméstico es un impedimento que difícilmente podrá superarse, porque las mujeres están fuertemente apegadas a él, tanto por cuestiones intrínsecas (alienación, según Marx) como por cuestiones macrosociales, como la precarización de la vida, hay oportunidades para que un programa de alfabetización pueda funcionar más efectivamente. El que una mujer tenga que dejar de lado sus actividades cotidianas, todos los días por dos horas, es un obstáculo para que ellas decidan integrarse a los programas, los sistemas escolares tradicionales han demostrado no ser lo suficientemente atractivos para ellas. Tal como refiere Ivan Illich (1971) *la educación universal por medio de la escolarización no es factible. No sería más factible si se la intentara mediante instituciones alternativas construidas según el estilo de las escuelas actuales*. Los programas de alfabetización, tanto de INEA como de SEDU replican la visión tradicional de la escuela, confinar a

los alumnos diariamente por un lapso de tiempo a una aula, donde tendrán que memorizar y replicar los contenidos dictados por el educador, mismo sistema que en más de 30 años no ha podido cumplir con su objetivo, erradicar el analfabetismo, por el contrario, lo ha mantenido y parece ser que su objetivo contrario a erradicarlo se enfoca más en mantenerlo en un nivel “aceptable”.

Otra ilusión en que se apoya el sistema escolar es aquella de que la mayor parte del saber es el resultado de la enseñanza. La enseñanza puede, en verdad, contribuir a ciertos tipos de aprendizaje en ciertas circunstancias. Pero la mayoría de las personas adquieren la mayor parte de su conocimiento fuera de la escuela, y cuando este conocimiento se da en ella, sólo es en la medida en que, en unos cuantos países ricos, la escuela se ha convertido en su lugar de confinamiento durante una parte cada vez mayor de sus vidas. (Illich, 1971,19).

En la sociedad actual la educación se materializa mediante la escuela, y se valora mediante la certificación, escuela y certificación son dos elementos que hoy son altamente valorizados. Una persona que no estudia y que no tiene un empleo “formal” es catalogada como población no económicamente activa. Desde el avance que ha tenido el neoliberalismo en México ocurrido en las últimas décadas del siglo XX, se ha eliminado cualquier alternativa educativa que no base su metodología en los preceptos de los organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Hoy en día se prioriza la educación que produzca mano de obra “tecnificada” dejando de lado y menospreciando la educación que no forma obreros, pero que sí contribuirá a aumentar la calidad de vida de las personas.

Los gobiernos, en la actualidad, destinan grandes presupuestos a las universidades que matriculan y gradúan a un mayor número de estudiantes, y las universidades que no gradúan a sus alumnos son atacadas políticamente y ven disminuidos los apoyos. Queda claro que lo importante para el sistema educativo actual es la consecución de metas, dejando de lado cuestiones más cualitativas. En el caso del programa de alfabetización una mujer tiene únicamente 6 meses, que pueden extenderse en algunos casos, para concluir su proceso de alfabetización, quien no logra hacerlo en ese periodo es dada de baja, menospreciando cualquier avance que haya tenido, al final solo se le entrega una constancia de participación, y no es que sea importante la tan

deseada certificación y aprobación del examen final, anhelada institucionalmente para comprobar su eficacia, sino que deja de lado el contexto de las MAM, quienes ante cualquier situación que afecte su salud tiene que darse de baja temporal, ante el nacimiento de algún nieto tiene que dejar de lado el programa, es más impertinente el límite de tiempo cuando la cuestión cognoscitiva se hace presente, es un hecho que si en ser humano en etapas tempranas difiere uno de otro en cuanto a su capacidad de aprendizaje, este obstáculo se presenta más frecuentemente en un adulto, en una mujer adulta mayor, que por limitaciones propias de la edad, o por el propio estigma que tiene de sí misma, tendrá mayores dificultades para poder aprender, pero que con cierta constancia podrá desarrollar al menos las capacidades básicas de lectura y escritura, pero para un programa que mide su eficacia en resultados y tiempo, y no en cuestiones subjetivas y cualitativas, esto no resulta impensable.

Para Paul Feyerabend en su crítica contra la construcción tradicional del conocimiento las *observaciones precisas, los principios claros y las teorías bien confirmadas continúan siendo decisivas y que pueden y deben usarse aquí y ahora bien para eliminar la hipótesis recientemente sugerida. (1986, 132)*. La razón de la poca adaptación de los programas de alfabetización en tantas décadas solamente remite al menosprecio que se tiene de las formas alternativas de educación.

Familia y educación hoy

Partiendo de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire, se puede situar a la MAM como la oprimida. A pesar de que la obra de Freire versa sobre clases, sobre obreros y su emancipación y liberación, su obra puede ayudar a comprender la situación de la MAM y su poca inclusión en los programas de alfabetización.

Los programas de alfabetización se elaboran sin perspectiva de género, es decir, da igual que sea una analfabeta o analfabeto. Las motivaciones que tenga una mujer y un hombre para aprender a leer y escribir, pueden llegar a ser diametralmente opuestas; mientras que el hombre busca un mayor nivel escolar,

generalmente siempre ha recibido reconocimiento y valoración en su hogar, ve en la alfabetización una oportunidad de mejorar su condición laboral o económica; la mujer, por el contrario, no encuentra la motivación en factores económicos, ya que regularmente se encuentra en el hogar y el reconocimiento y valoración que suele recibir lo tiene mayoritariamente por las actividades que haga o deje de hacer en el hogar.

La MAM encuentra en el trabajo doméstico, la condición que la oprime, es una situación que limita sus posibilidades de desarrollo personal, pero que difícilmente abandonará, ya que ha sido una actividad que ha realizado a lo largo de su vida y que considera propia. En palabras de Freire *la estructura de su pensamiento se encuentra condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta*, es decir, a pesar de reconocer el TD como una sobrecarga, como la razón de no poder realizar otras actividades que a ellas les gustaría hacer, no conciben la idea de abandonarlo, puesto que para no habrá quien lo haga mejor, y al ser su hogar ellas sienten la obligación de realizarlo. El opresor es, entonces, esta autoimposición que se hacen respecto del trabajo doméstico.

Se puede hablar de que existe una prescripción del comportamiento de las MAM oprimidas, ya que las pautas que ellas asumen, les han sido asignadas por herencia y tradición. Desde su nacimiento han estado encargadas, mediante acuerdos forzados, al cuidado de los demás, el ser una buena madre, una buena abuela, son aspectos muy valorados en la sociedad, y quien abandona estos roles, suele ser, por el contrario, juzgada negativamente, una mujer que no asume estos roles, suele ser desvalorizada, sobre todo por las mismas mujeres.

Es muy común que la MAM se perciba como incapaz de aprender nuevas cosas, de poder desarrollarlas como lo habría hecho en su niñez o juventud, se enfrenta al miedo de los nuevos retos; ve al desarrollo personal como algo inalcanzable o como un punto al que ya no puede aspirar, no pocas veces se excusa en el poco tiempo de vida que, a su juicio, les resta. Prefieren sacrificarse para que los miembros más jóvenes de la familia puedan desarrollarse.

Los oprimidos, inmersos en la estructura de dominación temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla (Freire, 2005: 46). Viven una dualidad interiorizada, entre ser y no ser, seguir prescripciones o tener

opciones, entre ser espectadores o actores. El programa de alfabetización no considera el contexto de las mujeres analfabetas; si bien emplea el método de la palabra generadora, y porque se tenga un aprendizaje significativo. La preocupación se encuentra en que logren un aprendizaje eficiente, ya que deben aprobar el “curso” en 6 meses y presentar su examen y acreditarlo; pero no existen estrategias para poder acercar a las MAM por primera vez a los centros de estudio. La parte más difícil es precisamente esta, lograr que asista, ya que una vez que se da cuenta que puede aprender y es capaz de poder leer y escribir, es más difícil que abandone el curso. Para ello es necesario que *los oprimidos, no conciban la realidad de su opresión como un “mundo cerrado” del que no pueden salir, sino como sólo una situación que los limita y que ellos pueden transformar.* (Freire:29).

En última instancia no se busca que la emancipación de la MAM provoque que abandone las labores en el hogar o que niegue ayuda a su familia, pero sí que logre transformar la dinámica del TD y que ella pueda disponer de tiempo para sus propias actividades fuera de casa. Sin embargo esta situación resulta difícil, ya que la familia, que abusa del trabajo doméstico de la mujer adulta mayor, no pocas veces disfrazan una falsa generosidad hacia ellas mediante, apoyos económicos meramente simbólicos, lo que provoca que la MAM sienta un mayor compromiso para realizar las actividades que le encomiendan sus familiares. Una MAM no abandonará su hogar, pero sí podrá asumir una postura diferente respecto a su lugar en el hogar, y más importante aún, podrá reasumir su papel socialmente asignado, lejos de un rol menospreciado por la edad y el género.

El que un miembro de la familia pueda destacar en un sentido educativo, influirá sí mismo, pero también en los que lo rodean. En este sentido, una mujer que se logra alfabetizarse, y pueda llegar más allá, al empoderamiento, ejercerá un efecto positivo en quienes cuidan, los nietos y nietas pueden llegar

El término empoderamiento es un concepto con tradición en el campo del análisis de las relaciones sociales [...] considerar el empoderamiento como un proceso de adquisición de poder de las personas que se encuentran en situación de desigualdad respecto a otras, en algunos casos de forma colectiva y en otros individual, para tomar decisiones acerca de su vida, ser partícipes y realizar cambios positivos en ésta [...] “poder de” y al “poder desde dentro”, ambos referidos al desarrollo de las

personas para ser capaces de actuar en sus vidas con el objetivo de mejorarlas.

Un cambio que puede desencadenar toda una serie de mejoras en la vida de las mujeres, no solo en cuestiones personales, sino en cómo se relaciona con su familia, como participa en su comunidad. Como se verá en el siguiente capítulo, la educación es el primer elemento para una vida más plena para las MAM.

Capitulo V.- Analfabetismo en mujeres adultas mayores

Analfabetismo Censal

En un país con una educación deficiente y limitada como México el problema del analfabetismo sigue constituyendo uno de los problemas sociales más difíciles de superar. Aun considerando que las cifras oficiales reportaron una disminución importante en los niveles de analfabetismo a partir de la década de 1970, habrá que cuestionar si la calidad de la educación primaria permite, personas con sólo algunos años cursados en el nivel básico, manteniéndolas fuera de la categoría de analfabetas. Más aún, el analfabetismo en México, es medido con la pregunta expresa en los censos poblacionales de “¿saber leer y escribir?” sin un diagnóstico que respalde la respuesta, cuando lo ideal sería medir el analfabetismo mediante registros oficiales elaborados por alguna institución educativa, ya que la población, en caso de aquí así sea, reconocerá que no sabe leer. Otro dimensión de la problemática es que la deficiente educación, provoca que las capacidades de los educandos no corresponda con el nivel educativo expresado por ellos y ellas; de este modo, una persona que llegó a 2º grado de primaria, es considerado como persona en rezago educativo, pero no como analfabeta, lo que hace reflexionar sobre los niveles reales de analfabetismo.

El analfabeto como “persona que no sabe leer y escribir” y que sirve como base para los cálculos censales en la determinación de tasas de analfabetismo, presenta una imagen bastante parcial del fenómeno (Padua, 1979:18)

De este modo habrá que considerar el margen de error de los cálculos oficiales y retomar la priorización en las alfabetización en los adultos como un problema que requiere ser priorizado, al nivel de la ampliación de la universalidad en la educación básica en los niños.

Atendiendo a una definición más completa de alfabeto, tal como la de sujeto capacitado para la utilización de la lectura y la escritura como instrumento social y cultural para su aplicación efectiva en las esferas de las relaciones tanto de trabajo como de comunicación[...] Desde la perspectiva política y social, la alfabetización pasa a ser uno de los requisitos, ya no simplemente para “tomar lectura de los derechos”, sino además, y más importante para tomar conciencia de la necesidad de asociación con los grupos de iguales, tanto para el ejercicio efectivo de esos derechos, como para el reclamo de nuevos (Padua, 1979: 18-19).

Más allá de considerar unidimensionalmente el analfabetismo, habrá que dimensionar el rezago educativo cómo un problema más amplio, las cifras oficiales muestran las respuestas de quienes se consideran analfabetas por no haber ingresado nunca al sistema escolar, pero esta cifra no contempla a quienes no se consideran como tal, por haber cursado 2 o 3 años en la escuela, y sin embargo, *las investigaciones muestran que son necesarios al menos 5 años de escolaridad para que quienes finalicen la escuela no vuelvan a caer en el analfabetismo [...] El rol de la educación en la lucha contra la exclusión social y en la prevención* (Tomasevski, 2004: 345).

Si bien es cierto que el saber leer y escribir no es una condición que determine la participación, o no, de las mujeres en su comunidad – habrá mujeres con un alto nivel educativo y nula participación, o mujeres analfabetas con altos niveles de participación, si puede representar una barrera para que pueda hacerlo, además de que adquirirá mayor consciencia sobre sus derechos y podrá ejercerlos de una forma plena.

[...] las estadísticas revelan mucho, pero esconden lo que realmente necesitamos saber. Ello es particularmente cierto para el caso de las estadísticas en el área de la educación, observadas desde la óptica de los derechos humanos. [...] Un promedio nacional sobre educación [...] prodrá verse bien, mientras esconde, detrás de los logros de una minoría privilegiada, a todos aquellos que carecen de acceso a la educación. Los promedios estadísticos camuflan todo tipo de falencias en cuestiones de género, raza, etnia o lengua, las cuales son cruciales desde la perspectiva de los derechos humanos (Tomasevski, 2004: 341).

Los tratados globales y regionales sobre derechos humanos señalan a la educación como un derecho civil cultural, económico, social, y político (Tomasevski, 2004: 343). La educación, por ende, ha de buscar ser: *asequible, accesible, aceptable y adaptable* (2004: 343). Los modelos pedagógicos han permanecido prácticamente inertes en las últimas décadas, con grandes gastos a niveles administrativos y burocráticos, pero con pocos recursos y carencias significativas al llegar a los niveles operativos más bajos, como los alfabetizadores, o como en la carencia de recursos en las aulas. Y no sólo administrativamente ha permanecido así, sino que pedagógicamente han

seguido el mismo modelo de capacitación, que no ha resultado atractivo para las MAM, tiene su mayor nivel de penetración cuando es acompañado de otros programas sociales que funcionan como programas anclas (pensiones alimenticias, dotación de materiales de construcción, de actividades para la tercera edad, entre otros). Y que de alguna manera vuelven cautivas a las MAM, permitiendo su inserción y permanencia en estos programas.

Dicha paradoja, es decir, no se tiene educación porque por la pobreza no se puede acceder a ella, y porque no se puede acceder se es pobre, termina acrecentando el rezago social, y por lo tanto, hay sectores de la población que no han podido salir de dicha situación. Es el caso de las MAM, en donde las desventajas sociales presionan constantemente su condición como personas.

Los derechos humanos, al igual que la educación, suelen verse como imposiciones, en el caso de los primeros, se asume como una visión occidentalizada de lo que debería ser la dignidad, el respeto, la moral, y otros.; en el caso de la educación los debates se centran en los modelos, no sólo pedagógicos sino administrativos, donde la educación es centralizada o descentralizada, en este caso con mayores posibilidades de reconocer las diferencias culturales y poder crear una educación más homogénea y plural, un elemento que habrá que tener presente es ¿qué se busca con la educación para adultos?, donde difieren totalmente los fines en los grupos de la población donde se presente, ¿una capacitación para los más jóvenes? ¿una educación emancipatoria para las y los adultos mayores?.

Lo visto anteriormente puede indicar una respuesta hacia una educación que concibe a los adultos mayores como *receptores pasivos de la educación, más que como titulares del derecho a la educación* (Tomasevski, 344: 2004). Dicha situación se torna más clara si consideramos la práctica generalizada de los programas sociales en México, que se implementan bajo una forma asistencialista y paliativa, por tanto, no es de extrañar que los programas de alfabetización operen bajo el mismo esquema; donde en último termino se buscaría la emancipación de las personas.

Llegado este punto habrá que distinguir que existen dos maneras de concebir a la educación, como un derecho y como un deber. Como se ha visto, el Artículo

4 de la CPEUM establece como un derecho de las personas el recibir educación; al menos en la norma, la educación básica (educación preescolar, primaria, secundaria) y la educación media superior, son obligatorias. Sin embargo, no se ha logrado, en un primer momento, como derecho; por lo tanto como un deber aún no hay elementos que permitan concebirla como tal. Hoy día, hay Estados, municipios donde los niños y niñas no asisten a la escuela, por cuestiones tanto sociales como económicas, lo que conlleva a generar nuevas generaciones de adultos en condición de analfabetismo.

El primer paso para la eliminación de una exclusión, en este caso el analfabetismo en las MAM, es hacerla visible, las cifras que se han mencionado en este trabajo hablan del gran número de personas que se mantienen en esta condición; además de que para Tomasevski (2004) *el mantener invisible un problema facilita la inacción. La exclusión no sólo se sostiene, sino que se incrementa pues las desigualdades educativas se acumulan en el tiempo y el espacio.*

La educación es entonces, no sólo un fin en sí mismo, sino también un medio para el logro de muchos otros objetivos, de esta forma se puede cuestionar la implementación y poca efectividad de programas que buscan erradicar la violencia hacia las mujeres -violencia en sus diferentes dimensiones, como la física, psicológica, material, entre otras.-.

Analfabetismo funcional

Otra dimensión del analfabetismo, es el denominado funcional. El PAD se enfoca a la búsqueda e incorporación de personas que no cuenten con certificado de aprobación de algún grado escolar. El que hayan cursado al menos un grado de instrucción escolar, provoca que sean consideradas como personas en rezago educativo, y por lo tanto, son canalizados al INEA –aunque no de forma oficial y más bien por iniciativa del promotor de SEDU, puesto que ambos programas operan de forma paralela-. Al respecto, la UNESCO lo define como:

Analfabeto funcional es la persona que no puede emprender aquellas actividades en las que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y en su comunidad o que le permitan, asimismo, seguir valiéndose de la lectura, la escritura y el cálculo para su propio desarrollo y el de su comunidad (1978).

Como hemos visto, las campañas contra el analfabetismo no han tenido la eficacia deseada. La Encuesta Intercensal 2015 del INEGI, arroja datos por demás contundentes, en México existen 4,749,057 de personas en situación de analfabetismo, la cifra de personas que no tienen la primaria terminada es de 9,468,441 personas; 14,217,498 mexicanos padecen analfabetismo funcional. Una cifra que invita a reflexionar la gravedad del rezago educativo en el país. Específicamente en la Ciudad de México, hay 105,155 personas analfabetas y 363,110; un total de 468,265 personas. Las implicaciones de estas cifras es que no se puede hacer- sin un censo específico sobre cuestiones educativas- una valoración certera sobre la el tamaño de la población que no sabe leer y escribir, ¿en realidad la meta sólo son esos 105 mil? o ¿el problema es mucho mayor y en la Ciudad hay más de 400 mil personas que no pueden leer y escribir?.

En una sociedad en continua transformación, la educación se convierte en un instrumento mediador entre esos conocimientos y el individuo, para hacer de éste un ser adaptado al cambio cultural, social, económico. Todo ello nos conduce a reflexionar sobre la intervención centrada tanto en las actividades escolares como en el resto de las actividades educativas (aprendizaje formal e informal). Intervención que encuentra su fundamento no sólo en la adaptación ante el acelerado dinamismo social, sino en la persistente dicotomía escuela-vida que niega a los aprendizajes escolares su conexión con los de la vida cotidiana, dándose una discontinuidad entre los conocimientos, capacidades y destrezas aprendidos en los contextos escolares y los conocimientos, capacidades y destrezas que la vida exige (Jiménez, 200: 17).

La deficiente calidad de la educación que ha persistido en el país, provoca que los conocimientos adquiridos sean deficientes. Aunado a ello, hay poner en duda si aún las personas que concluyan la primaria al cabo de los años podrán mantener las habilidades aprendidas en la escuela, si su medio social no lo exige

Por otro lado, conviene reseñar que, en el campo de la alfabetización, los estudios sobre la evolución de este aprendizaje han hecho referencia, por una parte, a la pérdida de la lectura por falta de uso práctico de la misma (desalfabetización o analfabetismo de retorno), y por otra, al mal aprendizaje en su origen, cuestión ésta que ha inclinado a estudiosos del tema a sostener que no puede aceptarse la existencia de la desalfabetización, como tampoco de los analfabetos por regresión, debido a que no se produce regresión, sino que realmente no se llega a dominar el sistema del proceso de alfabetización (Jiménez, 2000: 18).

La alfabetización no sólo implica adquirir un conocimiento, es fundamental que las personas puedan ponerlos en práctica, y que está practica responda a sus quehaceres personales, y que incluso tenga que ver cuestiones emocionales,

como la escritura de una carta, o la elaboración de un recetario. Por ello es indispensable que el rezago educativo sea considerado un grave problema, ya que puede incidir en la reproducción de desigualdades sociales.

Cobertura y eficiencia terminal

Como se mencionó en el subtema anterior, en la Ciudad de México hay 105,155 personas en situación de analfabetismo. Para poder tener un panorama de la operación de este tipo de programas, recurriré a cifras proporcionadas por el INEA, de los grupos de alfabetización en la Ciudad de México. En el periodo de enero a diciembre de 2015, la meta de alfabetización fue de 15,630 personas, sin embargo las personas alfabetizadas fueron 1,686, lo que representa solamente un 10.79% del cumplimiento de la meta (INEA, 2017).

En tanto el PAD, entre septiembre y diciembre de 2015 se atendieron en las delegaciones Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Alvaro Obregón, Tlalpan y Xochimilco, a un total de 2 mil 728 en condición de analfabetismo, sin embargo, únicamente 366 concluyeron el proceso. Para el año 2016, se atendieron más de 4 mil personas, de las cuales 3 mil 372 fueron mujeres- no se presenta el dato de cuántas concluyeron. (4º Informe de Gobierno, Gobierno de la Ciudad de México).

Aunque la cobertura se ha ampliado al día de hoy a las 16 delegaciones políticas de la Ciudad de México, y aunque de principio se integra un gran número de personas, las que logran concluir el proceso es muy bajo, 1 o 2 de cada diez. Habrá que cuestionarse si la cifra de personas alfabetizadas anualmente, no supera al que cada año se integra a esta condición, sea por jóvenes que alcanzan los 15 años sin saber leer ni escribir, o por la población que llega a la Ciudad en esta condición.

Educación como derecho para las mujeres mayores

¿Por qué considerar importante la educación en las mujeres adultas mayores?, ¿por qué considerar que ellas querrían alfabetizarse? La educación podría

considerarse el único derecho, al menos la educación básica, que no ha sido trastocado por el sistema capitalista, en México.

En términos generales puede decirse que los derechos fundamentales son considerados como tales en la medida en que constituyen instrumentos de protección de los intereses más importantes de las personas, puesto que preservan los bienes básicos necesarios para poder desarrollar cualquier plan de vida de manera digna (Carbonell, 2004:5)

El tema de los derechos individuales emerge desde fines del siglo XVIII en el marco de las revoluciones liberales europeas (Pineau, 2009)

Desde que se promulgó la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948 (artículo 26), organismos internacionales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), se encargaron de desarrollar un marco normativo internacional que reconoce la educación pública, gratuita, y obligatoria como un derecho social inalienable y un bien público universal. De esta manera niños y mujeres, jóvenes y adultos, poblaciones indígenas, personas migrantes o con alguna discapacidad, gozan del reconocimiento por parte del Estado como sujetos de derecho que al participar de una educación [...] ejercen y amplían todos sus derechos, los cuales son indivisibles e interdependientes (Salinas, 2015: 48).

Durante la mayor parte de la historia la educación tomaba la forma de un bien al que sólo podían acceder algunos cuantos. Por un lado estaban los hombres de ciencia y por otro los hombres ordinarios que no iban más allá de lo irracional, de las explicaciones místicas del mundo. La educación en ese momento poseía características elitistas e individuales; a la cual sólo se podía acceder si se poseían los recursos económicos suficientes. Siglos más tarde, con la llegada de la Revolución Industrial este paradigma comenzó a desvanecerse, la educación requería extenderse, y no por una cuestión de justicia social, sino por una que apuntaba hacia las nuevas necesidades de las incipientes sociedades industriales, masas de campesinos llegados a las grandes ciudades requerían de ser “re-educados”- lo que implicaba que cualquier conocimiento previo no compatible, o no relevante, con el nuevo sistema económico era desvalorizado- con el fin de poder integrarse a la incipiente industrialización. Desde ese

momento el Estado asumió la responsabilidad de la educación escolarizada; movimiento que comenzó en los países europeos más desarrollados.

La educación es vista desde las diferentes posturas teóricas como un elemento central para el desarrollo de las sociedades. Dentro del paradigma desarrollista, la educación es el camino para adquirir capacidades y aptitudes individuales, elementos claves para la integración de las personas al mercado laboral. Con la llegada de las guerras mundiales este proceso se aceleró y terminó por imponer nuevos esquemas en los que se basaba la educación, incluida desde luego, la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Es en el siglo XX, donde la globalización comenzó a imponer un nuevo ideal de Hombre, las políticas mundiales partían de esta concepción surgida tras el fin de la Segunda Guerra Mundial; un hombre con “libertades” y “derechos” que los protegieran de los totalitarismos. Se daba, o al menos discursivamente se expresaba, el paso del súbdito al ciudadano; sin embargo, esta concepción resultaba hegemónica, una visión occidental de lo que debía llegar a ser la humanidad se imponía. Cada libertad, y cada derecho, se basaban en preceptos occidentales de lo que era el Hombre.

Sin embargo la educación puede conllevar fines distintos a los enunciados públicamente. Por un lado se enuncian libertades, pero por otra parte es innegable que la educación busca la preservación del orden social, de tal suerte que las clases dominantes determinan en gran medida el sentido que toma la educación. Al respecto Emile Durkheim distingue la evolución de la educación:

La educación ha variado muchísimo a través de la historia y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad. Hoy en día se esfuerza en hacer del individuo una personalidad autónoma. (1999: 29)

Empero, dicha autonomía queda enmarcada dentro los límites socialmente establecidos, es decir, existe ya una preconcepción de lo que las personas pueda llegar a ser o a pensar. Por tanto queda claro que la autonomía tiene límites. Así que la subordinación en estos tiempos ya no es ciega, hoy es clara, como

también son claros los métodos represivos que padecerán quien no acate dichos límites.

La educación era necesaria para los individuos dentro de las nuevas sociedades, tanto por cuestiones de reproducción económica, como por cuestiones civilizatorias. Dicha visión se imponía velozmente en los países más desarrollados y ricos, donde resultaba fácil poner en práctica los nuevos derechos rectores de la humanidad; desarrollo económico, salud y educación. A partir de estos indicadores se comenzó a medir el desarrollo humano. Pero en los países del tercer mundo no se ha logrado avanzar en estos derechos, el escaso desarrollo económico ha limitado el avance de la educación y la salud. Es así como a partir del nuevo paradigma de hombre moderno, se requiere “capacitar” a la mano de obra que servirá para impulsar el crecimiento de los estados naciones.

Una de las principales aristas de la agenda gubernamental de los países es la educación, en un país subdesarrollado como México, es tanto el rezago educativo que se requiere la formación de instituciones que atiendan dicha problemática en los adultos, y aún más, tienen que surgir programas estatales complementarios a los programas federales.

A pesar de que la educación pueda verse como una imposición hacia los sujetos, hacia las mujeres adultas mayores (MAM), el saber leer y escribir, se vuelve absolutamente necesario. La mujer que está permanentemente dentro de su núcleo social más próximo -familia, vecinos, entre otros.- podrá desenvolverse en condiciones favorables, aun permaneciendo en el analfabetismo, podrá inclusive ejercer algún tipo de liderazgo; pero a medida que se aleja de ese núcleo se requieren de habilidades comunicativas diferentes. La alfabetización, como parte del derecho a la educación, encuentra muchas resistencias, inclusive entre las personas, en este caso las MAM, destinatarias de esta acción, sin embargo habrá que hacer notar que a pesar de reconocerse la necesidad de la educación, dicha importancia se va restando a medida que aumenta la edad de las personas, es decir existe una percepción económicamente utilitaria de la educación.

El no ser capaz de leer, escribir, contar o comunicarse es una tremenda privación [...] Cuando la persona es analfabeta su habilidad para entender e invocar sus derechos es limitada [...] la falta de educación tiende a hacer persistir el problema para las personas que están en los estratos sociales más bajos, cuyos derechos no son respetados porque ellos no tienen la habilidad de leer, observar y demandar, ni saben cómo hacerlo. (London *et al.* 2006: 23)

Si ya la representatividad de la democracia queda en duda porque las decisiones colectivas son definidas por un grupo reducido, queda más endeble este concepto debido a que no se representa al total de la población, es decir hay sectores que ni siquiera pueden elegir a quién los represente, puesto que no pueden expresar sus demandas. Puede decirse que existe una complementariedad entre los derechos básicos, para que haya salud es necesaria la educación, una persona con un mayor nivel de educación prestara más atención a su estado de salud, y una persona con mejor estado de salud podrá mostrar más interés por la educación. Aunque en los países como el nuestro ambos factores quedan, algunas veces, condicionados por el desarrollo económico.

El derecho a la educación, como parte de la DUDH en su artículo 26, establece que la educación elemental obligatoria, es esencial en las sociedades modernas, no se puede entender la interacción de las personas sino es a través de la comunicación escrita.

El que una persona pueda interactuar de una manera adecuada con su entorno social, promueve el desarrollo de su autonomía. Para lograr sus deseos racionales las personas deben poder comunicarse plenamente, por lo tanto el analfabetismo actúa como un obstáculo para que las personas alcancen su plenitud. Su perspectiva de desarrollo se verá limitada a las cuestiones más inmediatas, y no alcanzará a vislumbrar que tiene derechos que seguramente no conoce y que podrían ayudar a conseguir el pleno desarrollo de sus capacidades.

El pleno acceso a la educación formal en México ha sido un problema persistente, a pesar de los esfuerzos hechos para lograrlo. Dicho problema ha sido tema de debates, de reformas al sistema educativo, de programas que poco han abonado a llevar la educación a todos los estratos sociales y a los diferentes

grupos de la sociedad. Pareciera ser que en el diseño de los programas sociales educativos se omite el contexto de su población objetivo.

México, país de desigualdades ha pregonado grandes avances en índices de desarrollo humano, índices que se basan en evaluaciones, en algunas ocasiones, superfluas y subjetivas. Un indicador de la desigualdad que no se ha atendido con el énfasis requerido es el rezago educativo, la universalidad de la educación es un tema pendiente que no ha podido ser alcanzado, bien en los niveles de educación superior -donde grandes porcentajes de jóvenes quedan fuera de las escuelas por falta de espacios- y también con la educación básica, un problema que se ha arrastrado por décadas. A pesar de la participación del país en organismos internacionales - a través de convenios, alianzas, tratados, y más-. No se ha podido alcanzar la tan anhelada universalidad de la educación. Hay sectores, como en este trabajo de investigación sobre las MAM, que no han sido alcanzadas por los programas institucionales para alfabetizarse.

La vida dentro de las sociedades modernas exige que los individuos posean al menos una base de características que les permitan la interacción al interior de éstas; bajo esta premisa, se vuelve indispensable que las MAM se alfabeticen, difícilmente podrán acceder a todas las dimensiones sociales sino desarrollan plenamente su capacidad de comunicación

Tal como “civilización”, “desarrollo”, “convergencia”, “consenso” y muchos otros conceptos clave del pensamiento moderno primitivo y clásico, la idea de “universalización” transmitía la esperanza, la intención y la resolución de crear el orden; por encima de lo que indicaban los términos afines, significaba un orden *universal*: la *creación* de orden en una escala universal, verdaderamente global. Como otros conceptos la idea de universalización apareció durante la marea ascendente de los recursos de las potencias y las ambiciones de los intelectos modernos. Toda esa familia de conceptos anunciaba al unísono la voluntad de cambiar y mejorar el mundo [...] Por eso mismo declaraba su intención de crear condiciones de vida similares para todos, en todas partes; de dar a todos las mismas oportunidades, y tal vez incluso crear la igualdad. (Bauman, 2002: 80)

De acuerdo al párrafo anterior, Bauman asume que la modernidad trae consigo la universalidad, la cual elimina cualquier otra concepción del conocimiento que

no sea la que imponen las potencias, el paradigma educativo que se impone es el que surge de los organismos internacionales. Dicha universalidad resulta cuestionable, en tanto que la educación no garantiza, por ejemplo, una movilidad social, en el sistema capitalista siempre será necesaria la existencia de las clases sociales. Otro elemento es que, *per se* la educación puede crear igualdad de oportunidades, de algún modo se podría pensar que cualquiera puede lograr el desarrollo o el éxito, pero la realidad es que hay otras variables que determinan esta situación. Todos estos elementos configuran una de las columnas ideológicas del capitalismo y del neoliberalismo, si todos pueden alcanzar las mismas capacidades, y si además hay igualdad de oportunidades, entonces se puede conseguir “la prosperidad para todos”.

[...] *educación*. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple transmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces subrayado, *sino la consecución de una consciencia cabal*. Sería a la vez de la mayor importancia; su idea viene, además, políticamente exigida, por así decirlo. Lo que significa que para no limitarse simplemente a funcionar, sino para trabajar de acuerdo con su concepto, una democracia exige personas emancipadas. No es posible representarse una democracia realizada sino como una sociedad de emancipados. (Adorno, 2009. 95)

Precisamente uno de los objetivos centrales de la educación, y la vez una respuesta tentativa a la pregunta ¿para qué o por qué alfabetizar a las MAM? Es la emancipación de las personas, no se trata de prepararlas para la vida, puesto que ya la han vivido; ni se trata de llenarlas de conocimientos vacíos por el simple hecho de reducir las cifras de analfabetismo; se trata de que ellas puedan materializar todo aquello que saben, y que a través de la educación puedan ejercer plenamente sus derechos.

Los derechos humanos son importantes porque ayudan a las personas a ayudarse a sí mismas. Protegen su agencia [...] es decir, la capacidad que posee cada individuo para lograr sus deseos racionales sin obstáculos ni impedimentos. [...] cuando los individuos poseen agencia pueden protegerse contra la injusticia. (Ignatieff, 2016: 78)

Así, la alfabetización aumenta las posibilidades de que las MAM puedan desarrollar o mejorar su vida pública, es decir, poder participar en las decisiones de su comunidad, y por extensión poder participar activamente a un mayor nivel social, y desde luego su participación en su familia pudiera trascender aun más. La educación cumple una función socializadora, en específico en las mujeres mayores, la regeneración de las interacciones sociales puede contribuir a que las MAM puedan desarrollar nuevas relaciones de pertenencia, que eventualmente puede beneficiar en cuanto a que se reconstruye su lazo social, disminuido por su envejecimiento y por su aislamiento.

Las sociedades modernas han priorizado el desarrollo y preparación de los hombres sobre las mujeres, al menos durante el siglo pasado parece haber sido así. Esta situación responde a una lógica muy clara, el hombre debe prepararse para conseguir un empleo y dar sustento a su familia, por lo tanto, salir de casa para buscarlo. Por otro lado, la mujer tiene un papel muy marcado y fundamentado arbitrariamente en cuestiones biológico-reproductivas, quedarse en el hogar para procurar el cuidado y mantenimiento del hogar, lo cual implica satisfacer las necesidades más básicas de los miembros de la familia. Aunque en las generaciones más jóvenes esta situación parece haber cambiado, ya que cada vez es más alto el promedio de escolaridad en las mujeres, no sucede así en las generaciones de mayor edad, que siguen padeciendo los estragos de antiguos paradigmas sociales.

La educación es un elemento clave para revertir la desigualdad, pero en un sistema económico y social como lo es el capitalismo, la educación es prácticamente “administrada”, las elites son las que disponen los contenidos de ésta, y quién puede acceder a la misma. No es coincidencia que el analfabetismo se concentre en los países subdesarrollados, la pobreza y el menor acceso a la educación van de la mano. Y es así porque el capitalismo requiere mano de obra barata, mientras mayor sea la precariedad, mayor cantidad de personas estarán dispuestas a aceptar las peores condiciones de trabajo con tal de tener un trabajo, que le de recursos al menos para subsistir.

En el presente trabajo de investigación analizó la relación entre el analfabetismo y las labores domésticas que realizan las mujeres adultas mayores en su propio hogar, las mujeres adultas mayores se configuran como un grupo vulnerables, por el género, por la pobreza en que viven muchas de ellas, y que están dos condiciones se refuerzan al estar presente el analfabetismo. Esta situación provoca que la desigualdad se presente con tal fuerza. La exclusión del plano educativo vulnera, o elimina, su acceso a otros derechos, como los políticos.

Otras formas de analfabetismo

El avance de las sociedades se ve reflejado en nuevas clases de conocimientos. Sin embargo, en países como el nuestro, y con situaciones como el analfabetismo en mujeres adultas mayores, reflejan la gran desigualdad que existe entre los distintos estratos sociales, no sólo se trata de diferenciar las cuestiones materiales o económicas, también reflejan la desigualdad en la posesión de conocimientos, el analfabetismo en lecto-escritura condiciona la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades cada vez más indispensables en sociedades modernas.

En nuestras sociedades distinguir entre alfabetización y analfabetismo es peligroso y difícil, porque son conceptos simplificadores que dividen artificialmente a la población en dos tipos de personas. No sólo opone alfabetizados a analfabetos, sino que además carga emotivamente los términos con otras connotaciones como la de las personas cultas e incultas, civilizadas y salvajes, cultivadas o rudas, no siendo fácil sobreponerse a estas etiquetas terminológicas y epistemológicas. La alfabetización representa una gama de habilidades o conocimientos que pueden conllevar o no características personales, de modo que su significado ha de precisarse en contextos históricos concretos (Vilanova, 1981).

Además de la concepción clásica de la alfabetización, se han desarrollado paralelamente nuevas acepciones para este concepto; éste ha dejado sus raíces en la lecto-escritura para abarcar nuevas dimensiones, la aparición de nuevas tecnologías ha provocado la aparición del analfabetismo digital. De este modo, se han ampliado las barreras de la alfabetización tradicional, lo que conlleva a

una mayor relevancia de la superación del analfabetismo tradicional, la sociedad sigue su desarrollo, al menos tecnológico, a la par del abandono de sectores específicos, como las MAM, nuevos conocimientos, nuevas herramientas, de las que estas mujeres, y otros sectores, quedan totalmente relegados. Estos nuevos alfabetismos pueden coadyuvar a mejorar las condiciones de vida de la población, y más allá de ser sofisticaciones, son elementos que cada vez más presentes en la vida cotidiana, se han vuelto parte trascendente de la vida cotidiana de las personas.

¿Por qué hablar de “nuevos alfabetismos”, o de “nuevas alfabetizaciones” [...]?. Hablar de alfabetización permite referirse a la necesidad de aprender lenguajes, y estos lenguajes no son solamente, ni deben serlo, los del lenguaje oral u escrito. [...] “Las nuevas alfabetizaciones” proponen expandir la metáfora de la lectura y la escritura a un “paisaje textual” que ha sido profundamente transformado. En una reflexión que abarca la enseñanza de la lectroescritura, la matemática, la informática y los medios, se señala que las nuevas prácticas de alfabetización hacen referencia a la capacidad de leer y escribir distintos tipos de textos, signos, artefactos, matices e imágenes a través de las cuales nos vinculamos y comprometemos con la sociedad en un sentido amplio. Para todos nosotros, la lectura y la escritura ocurren en ambientes que están repletos de textos visuales, electrónicos y digitales, y que nos piden que leamos, escribamos, miremos, escuchemos y respondamos en forma simultánea (Dusell, 2000)

Las últimas décadas han estado caracterizadas por una irrupción de nuevas tecnologías y una nueva dinámica en torno a las relaciones sociales. Han aparecido nuevos elementos que podrían dejar de lado a las MAM. Aún en los contextos más marginados la tecnología avanza, el simple uso de un teléfono celular, que puede llevar a una MAM a no ser tan vulnerable, requiere del paso previo de la alfabetización en lecto-escritura, ésta forma de alfabetización es determinante para poder acceder a nuevas tecnologías y herramientas que facilitan la vida.

La alfabetización se complejiza en nuestro tiempo porque tiene que atender a diferentes aspectos adicionales a los básicos de los procesos de lectura y escritura. Es otro tipo de lectura y de escritura para un mundo con una dinámica distinta. [...] A la

problemática de no saber leer ni escribir se suma una serie de formas de alfabetización características del siglo XXI [...] La alfabetización hoy no implica nada más el dominio de la lengua a partir de la lectura y la escritura, sino otras formas, como la digital, la mediática o una más amplia y que abarcaría las anteriores, llamada alfabetización informacional. Incluso, se habla de una alfabetización en salud. Esto tiene que ver con las características cambiantes y complejas de lo social, donde uno de los acentos está puesto en lo digital (Casillas, 2016).

Es por ello que otras acciones encaminadas al bienestar social deben de ir acompañadas de una alfabetización universal, inclusive aquellas acciones que parecen alejadas, como las campañas de salud y prevención deben estar ligadas a la alfabetización en lecto-escritura. A pesar de lo novedoso que puede resultar un concepto como el de alfabetización en salud, también refleja que hay grandes avances a nivel social, obviamente mayormente presentes en los países desarrollados, y que en países como el nuestro sólo algunos pocos pueden acceder a estos nuevos conocimientos, definitivamente es algo inaccesible para las MAM en situación de analfabetismo.

Incluso, existen formas todavía más sofisticadas de analfabetismo, ya que de acuerdo con la Organización para las Naciones Unidas (ONU), aquellos grupos que no cuentan con desarrollo tecnológico vía computación, son considerados como de analfabetismo computacional. Más aún, se habla de analfabetismo científico, referido al grado de comprensión que se tiene de la ciencia, que se encuentra en estrecha relación con la industria de los países que organizan y financian la investigación y la capacitación científica computacional. (Prewitt, citado por Padilla y Sotelo, 2001:41)

Como se ha visto, la nueva era de la informática y de las tecnologías de la información y de la comunicación, han venido a detonar nuevos paradigmas en torno a la alfabetización. Sin embargo, el saber leer y escribir es un detonante para poder acceder a los nuevos conocimientos, de otro modo, se seguirá marginando a la población que ya es marginada. Las sociedades, inclusive las subdesarrolladas como la nuestra, avanzan hacia nuevas formas de

comunicación y de conocimientos, por lo que el analfabetismo en lecto-escritura es una gran reto que por mínimo que sea- en México no hay niveles de analfabetismo elevados como en otros países, pero sí una gran persistencia de ésta problemática- debe enfrentarse, y con acciones que consideren el contexto social en que se da la educación

Capítulo VI.- Conclusiones y sugerencias

Conclusiones

Como se ha podido observar en el análisis documental realizado, las investigaciones sobre la vejez se abocan a los padecimientos y cuidados, como una forma fatídica de mirar la vejez; sin tomar en cuenta que hay cada vez más adultos mayores que llegan a esta etapa en condiciones que les permiten aun desarrollar una amplia variedad de actividades, desde las recreativas, hasta las que permitan aumentar sus recursos económicos con los que afrontar esta etapa.

Respecto al trabajo doméstico, pareciera tener una mayor relevancia aquel que es remunerado, y cuando se habla de aquel que no es remunerado, se toma en cuenta a las mujeres jóvenes que tienen que combinar sus actividades profesionales con las de las actividades de cuidado dentro del hogar, pero no de las mujeres adultas mayores que tienen que participar en esta actividad como una de apoyo hacia los demás miembros de la familia.

La realidad cotidiana de las mujeres adultas mayores en las zonas más pobres de la Ciudad de México es muy compleja; más allá de una caracterización tradicional como mujeres enfermas e inactivas, estas mujeres tienen una participación activa en los quehaceres del hogar. Las familias en estas mismas zonas comparten una serie de características que inciden directamente en sus niveles de bienestar, recapitulando: son familias de tipo extensas numerosas y con presencia multigeneracional, familias en las cuales ha cambiado la dinámica y con ello los roles ocupacionales de los miembros de éstas –ha existido un avance sensible de la participación de las mujeres en las actividades públicas al exterior de los hogares, pero este avance sólo se aprecia en las mujeres jóvenes-; son familias en donde a pesar de la participación de numerosos integrantes en actividades remuneradas -formales o no- no existe una suficiencia económica que les permita adquirir servicios de cuidado en el mercado.

El trabajo doméstico no remunerado es un tema que pese a ser ampliamente estudiado, son tantas las complejidades dentro del hogar, que aún falta ahondar más en las repercusiones que tiene para quienes lo realizan, más allá de las mujeres jóvenes que realizan jornadas dobles de trabajo; tal como lo muestra la investigación, el trabajo doméstico no remunerado es mayor en los hogares con

menores ingresos económicos, hay que resaltar que mucho de este trabajo lo realizan las MAM, quienes suelen ser las integrantes más vulnerables dentro del hogar.

Más allá de pretender ver a la educación como un elemento impositivo hacia las MAM, se debe reconocer la incidencia que tiene la educación en los diferentes elementos del bienestar. La condición de analfabetismo, vejez y de mujer en el hogar se encuentran, se enlazan y refuerzan. En estos hogares, se observa un importante sistema de subordinación de género, dejando a las mujeres los quehaceres más cotidianos y que demandan una mayor dedicación; sin embargo, esta condición se presenta de manera constante en las MAM, quienes permanecen la mayor parte del tiempo en sus hogares, y por lo tanto, les son relegadas grandes cargas de TD.

Un elemento que suele quedar fuera de las investigaciones sobre la pobreza en general, es la pobreza de tiempo. Dicho concepto se vuelve vital para poder analizar y comprender problemáticas como el analfabetismo en las mujeres adultas mayores; no sólo se trata la pobreza económica que por sí misma se constituye como condicionante; la pobreza de tiempo imposibilita cualquier oportunidad de desarrollo. Una parte importante de las MAM no cuentan con ingresos económicos, y el colaborar dentro del hogar puede significar su única oportunidad de obtener alguna retribución económica que les permita subsistir, por lo que se enfrentan a la cuestión de salir a estudiar o ayudar a su familia, no hay tiempo para ambas actividades. Con la pobreza de tiempo no hay libertad de elegir, ni capacidad de desarrollo.

Otra dimensión de esta investigación se centró en el paradigma bajo el cual han actuado los diversos proyectos de alfabetización en México durante el siglo XX, una educación pensada para el desarrollo económico, pero no para el desarrollo de las personas. Dicho paradigma se basa en la preparación de las personas para ingresar al mercado laboral, comparado con otras acciones como las realizadas en Cuba a mitad del siglo XX, que tenían aspiraciones más amplias. De esta manera, y bajo las condiciones señaladas, las mujeres fueron las menos favorecidas por este tipo de educación, ya que las mujeres habían quedado relegadas de la labores fuera del hogar.

El programa de alfabetización diversificada de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México (SEDU CDMX), sólo replica la operación de las acciones que lleva a cabo el INEA, lo cual simplemente replica sus resultados. Ante la imposibilidad de implementar estrategias propias, y más aún por no poder emitir certificados, que sólo se puede entregar INEA y a través de la Secretaría de Educación Pública federal, las acciones que realiza la SEDU pueden catalogarse como complementarias y paralelas. Dificilmente puede obtener resultados diferentes, y generalmente se encuentra con mayores dificultades, por carecer de infraestructura propia, y por competir en espacios físicos para impartir clases con el INEA.

El analfabetismo es un problema más allá del ámbito económico, que repercute en esferas de lo democrático, participación política y social, pero antes de llegar a ese punto, el analfabetismo incide en las condiciones de vida de las personas, en su convivencia diaria. Otra dimensión es que el analfabetismo funcional agrava el problema, las personas que no concluyeron la primaria, probablemente tengan dificultades para comunicarse a través de la lectura y escritura, y la cifra total de personas en condición de analfabetismo puede aumentar considerablemente.

Así mismo, ésta condición puede ser una condición que restringe el acceso a otros derechos, que se consideran prioritarios, como la salud. El analfabetismo provocado por la falta de tiempo en algunas MAM es presentado en las zonas más vulnerables, y éste puede actuar como reproductor de la exclusión y desigualdad social, además una mujer que se alfabetice puede provocar una sinergia de empoderamiento a nivel familiar.

El trabajo doméstico, la vejez y el género condicionan la alfabetización, este grupo de la población no recibe la atención necesaria, y los programas de alfabetización no tienen elementos para detectar y atender las compleja situación de este sector de la población.

Sugerencias

En general, la educación para adultos es muy compleja, se trata de población que difícilmente puede estar cautiva, y en este sentido se vuelve relevante conocer el contexto de las MAM, no sólo tomar en cuenta lo evidente: dificultades físicas para moverse, falta de recursos económicos, entre otros; habrá que ir más allá y conocer profundamente el contexto de quien sea busca atender, y en este sentido el Trabajo Social juega un papel importante, indagar en la dinámica familiar y social de las MAM permitirá elaborar programas de alfabetización que respondan de una mejor manera a las complejidades de las familias actuales, ya que la familia incide directamente en la alfabetización de las mujeres, pueden brindarles el apoyo o no, pero también hay que coadyuvar en visibilizar el papel tan importante que juega la educación, más allá de la pretensión de obtener un simple certificado, la educación puede incidir de una manera importante en la autonomía y bienestar de las MAM.

El analfabetismo, como cualquier problema social, debe abordarse desde diferentes ópticas, desde diferentes disciplinas que aporten sus conocimientos y técnicas a favor de una mejor atención a estos problemas. En este sentido, el analfabetismo pudiera verse como un problema pedagógico, que sin embargo los factores que permiten su persistencia tienen que ver con cuestiones más bien sociales.

Los programas que atiendan a sectores crecientes como el de los adultos mayores, habrán de basarse en un adecuado diagnóstico social respecto de los problemas que buscan atender, de los escenarios que pudiera enfrentar en su ejecución, pero sobretodo, de la población a la que busca llegar. De lo contrario su actuar será repetitivo y como consecuencia dejará de lado a las mismas personas que ya habían sido marginadas por esfuerzos anteriores.

La educación debería retomar un enfoque local y ajustarse a las dinámicas de los grupos a los que pretende llegar, más en un país donde las condiciones precarias de vida imposibilitan las opciones de desarrollo de las personas. Justo en este punto es en donde las y los trabajadores sociales hemos perdido terreno,

los programas operan bajo esquemas generalizadores que no abonan en el desarrollo de las comunidades. Un nuevo paradigma alfabetizador deberá prestar atención a los problemas sociales que dificulten su actuar, y buscar estrategias distintas a las que se han desarrollado, y así poner fin a una problemática que aquejó en el siglo XX, pero que en el presente siglo aún está presente, no obstante los desarrollos que se han tenido en otras dimensiones del bienestar social.

Referencias

- Adorno, Theodor W. (2009). Educación para la emancipación. Edición Digital
- Aguilar Rugeles, Ana Isabel. (2008). Las familias en Bogotá: realidades y diversidad . Pontifica Universidad Javeriana
- Arber, Sara. Ginn, Jay. (2006). Relación entre género y envejecimiento: Enfoque sociológico. Madrid: Narcea.
- Bauman, Zigmund. (2010). La globalización: consecuencias humanas. Fondo de Cultura Económica. México.
- Buenfil, Nidia. (2000). En loss márgenes de la educación: México a finales del milenio. Plaza y Valdes
- Boltvinik, Julio. (2004). La pobreza en México y en el mundo: realidades y desafíos
- Boltvinik, Julio. Valoración crítica de las metodologías de medición y de las fuentes de información. Disponible en: http://www.julioboltvinik.org/images/stories/evo_pobreza_df.pdf
- Bourdieu, P. (1998). La dominación masculina. España: Ed. Anagrama: 56,57.
- Colla, Rosa (1992), Dejar de ser madre, en debate feminista, número 6, septiembre, pp. 84-88.
- CONAPO. (2014). *Proyecciones de la Población 2010-2050*. Disponible en: http://www.conapo.gob.mx/es/CONAPO/Proyecciones_Datos
- Constitución CDMX
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Corsi, J. (2003). *Maltrato y abuso en el ámbito doméstico: fundamentos teóricos para el estudio de la violencia en las relaciones familiares*. Buenos Aires: Paidós: 73-76, 85-98, 187, 188.
- Cordero, Nuria. (2011) Trabajo Social y hermenéutica crítica: una opción metodológica para desvelar elementos éticos en los orígenes de la profesión en Sevilla. Universidad de Huelva.
- Damián, Araceli. (2014). *El tiempo, la dimensión olvidada en los estudios de pobreza y bienestar*. México, D.F.: El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce
- Durán, María Ángeles. (2012). La investigación sobre el uso del tiempo. Consejo Superior de Investigaciones España
- Dusell, Inés. Los nuevos analfabetismos en el siglo XXI (s/a)
- Duran, María. (2012.) El trabajo no remunerado en la economía global. Fundación BBVA.

- *En pobreza, 28.9% de capitalinos: Coneval: El Universal.* México. 24 de octubre de 2014. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2014/impreso/en-pobreza-289-de-capitalinos-coneval-127363.html>
- Escalante Fernández, Carlos. (2013.) *Las cartillas de alfabetización de la campaña de 1944-1946 en México.* Ambrosio Mexicana de Historia de la Educación. vol. I, núm. 1.
- Espinoza,, Ramón. Beuchot, Mauricio. (2015.) *Hermenéutica analógica y hermenéutica crítica dialéctica.* Ediciones EÓN. México 2015.
- Escolaridad media de la población disponible en http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/PanoramaEducativoDeMexico/CS/CS03/2010_CS03__a-vinculo.pdf
- Ferreira, M. (2010). *Textos y contextos del envejecimiento en México: retos para la familia y el Estado.* México: Plaza y Valdés. 12,43, 63-66, 88, 171
- Fell, Claude. *José Vasconcelos: Los años del águila.* UNAM. México. 1989
- Ferayabend, Paul. *Ensayo contra el método.*
- Ferreira, Emilia (coordinadora). (2002.) *Los hijos del analfabetismo: propuestas para la alfabetización escolar en América Latina.* Siglo Veintiuno Editores. México. 2002.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*
- García, Brigida. Pacheco, Edith. (2014). *Uso del tiempo y trabajo no remunerado en México.* México. El Colegio de México
- Grado promedio escolaridad INEGI disponible en <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>
- Ham Chande, Roberto. (2014). *El envejecimiento en México: El siguiente reto de la transición demográfica.* El Colegio de la Frontera Norte.
- Ilich, Iván. *La sociedad desescolarizada*
- Ignatieff, Michael. (2016). *Los derechos humanos como política e idolatría.* Editorial Paidós. España. 2016
- Izquierdo Rivera, Alicia (Compiladora). (1997) *Veinte años de educación de adultos en la UAM Xochimilco. Memorias del primer encuentro.* México DF: UAM-X, CSH, Depto. de Educación y Comunicación; 1997
- Izquierdo, Jesús María. (2003). *El cuidado de los individuos y de los grupos: quien se cuida,* en Organización social y género. Intercambios. Barcelona.
- Jimenez Castillo, Juan. *Analfabetismo funcional y fracaso escolar.* Ediciones Mogina. <http://educacion.octaedro.com/pdf/10122MUESTRA.pdf>
- Kalman, Judith (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de la lectoescritura con mujeres de Mixquic.* Siglo XXI
- *Las mujeres en un mundo laboral en transformación: hacia un planeta 50-2030”*

http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&layout=edit&id=2664

- Lira García, Alba. *La alfabetización en México: campañas y cartillas, 1921-1944*. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura. Vol. 1. Diciembre 2014.
- London, Silvia; Formichella, María Marta. (2006). *El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación*. Economía y Sociedad, enero-junio, 17-32.
- Loyo, E. 1994. *El cardenismo y la educación de adultos, 1920-1934 En Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México, Tomo 2, De Juárez al Cardenismo*. México: INEA/El Colegio de México.
- Narro, José. Analfabetismo en México. Disponible en http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_07/Doctos/RDE_07_Art1.pdf
- Maricela Olivera Campirán. Evolución histórica de la educación básica a través de los proyectos nacionales 1921-1999 http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_6.htm
- Martínez Assad, Carlos, (2005.) "Las elecciones de la participación ciudadana en el Distrito Federal", en Emmerich, G.E. (coord.), *Las elecciones en la Ciudad de México, 1376-2005*, IEDF, México.
- Melcón, María. (2006). *Envejecimiento y educación*. España: Universidad de León. 17, 20, 33, 99, 100
- Mejía Jiménez, Marco Raúl. *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*
- Medina Hernández, Andrés. , (2004.) "Ciclos festivos y rituales en los pueblos originarios de la Ciudad de México: las comunidades de Tláhuac", en Yanes, Pablo, Virginia Molina y Óscar González (coords.), *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*, Universidad de la Ciudad de México, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, Gobierno del Distrito Federal, México.
- Meneses, E. Tendencias educativas oficiales en México, 1934-1964. La problemática de la educación mexicana durante el régimen cardenista y los cuatro regímenes subsiguientes. (1988). México: Centro de Estudios Educativos/Universidad Iberoamericana.
- Narro Robles, José; Martuscelli Quintana, Jaime y Barzana García, Eduardo (Coord.).(2012) *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. [En línea]. México: Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Disponible en: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- Objetivos del Milenio. Disponible en: <http://www.un.org/es/millenniumgoals/education.shtml>
- Pérez Ransanz, Ana Rosa (1999). Ana Rosa, Kuhn y el cambio científico. Fondo de Cultura Económica, México.
- Proyecciones de la Población de México 2010- 2050. (2015). En: www.conapo.gob.mx Mujeres y hombres en México 2015.

- http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825075019.pdf
- R. Winkler, Donald. (2004). Etnicidad, raza, género y educación en América Latina:<http://archive.thedialogue.org/PublicationFiles/EtnicidadRazayGenero.pdf>
 - Richmond, Mark. (2008). El desafío de la alfabetización en el mundo: perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012
 - Rodríguez, D. (2008). *Trabajo doméstico: una valoración económica y social*. México: UNAM-IIEESS: 25,27-28, 64, 81-91, 96,120-126, 131-133, 146.
 - Ruiz, Rosaura. Ayala, Francisco. (1998.) El método en las ciencias sociales: epistemología y darwinismo. Fondo de Cultura Económica. México.
 - Tanck de Estrada, Dorothy. (2010). La educación en México. El Colegio de México. México.
 - Universidad de Oviedo (1991), *Psicología ambiental, etología*. Universidad de Oviedo, servicio de publicaciones. España.
 - *Urbano, Claudio. Educación de adultos mayores*
 - Tomasevski, Katarina. (2004). Indicadores del derecho a la educación. Revista Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM. Volumen 40. Año 2004 Consultado el 1 de Agosto de 2016. Disponible:<http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/iidh/cont/40/pr/pr18.pdf>
 - Quintanilla, Susana. 2015, La educación en México durante el periodo de Lázaro Cárdenas 1934-1940. Recurso consultado el 27 de noviembre de disponible en: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_31.htm
 - *En pobreza, 28.9% de capitalinos: Coneval*: El Universal. México. 24 de octubre de 2014. Disponible en: <http://www.eluniversal.com.mx/ciudad-metropoli/2014/impreso/en-pobreza-289-de-capitalinos-coneval-127363.html>
 - INEGI. (2005). *Los Adultos Mayores en México: Perfil sociodemográfico al inicio del siglo XXI*. Disponible en : http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/adultosmayores/Adultos_mayores_web2.pdf
 - INEGI, (2013) Mujeres y hombres en México 2013. Disponible en: http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/integracion/sociodemografico/mujeresyhombres/2013/Myh_2013.pdf
 - INEGI, (2013). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares 2012. Disponible en Http://www3.inegi.org.mx/sistemas/microdatos/microdatos_archivos/enigh/doc/resultados_enigh12.pdf
 - INEGI, (2013). Panorama de violencia contra las mujeres del Distrito Federal: Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares. Disponible en:

- http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/estudios/sociodemografico/mujeresrural/2011/df/702825056421.pdf
- SEDESOL-CONEVAL. (2014). Informe Anual Sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social. Disponible en:
http://www.sedesol.gob.mx/work/models/SEDESOL/Informes_pobreza/2014/Municipios/Distrito_Federal/Distrito_Federal_007.pdf
 - Se suma al analfabetismo la brecha digital. (2016). Boletín UNAM-DGCS-607 Ciudad Universitaria http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2016_607.html
 - 4º Informe de Gobierno de la Ciudad de México. Septiembre 2016. Disponible en:
<http://www.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/57d/ada/a43/57dadaa430a39320303743.pdf>

2 Anexo I. Fotos de los grupos de alfabetización



Foto 1. Grupo de alfabetización en la colonia Renovación, Iztapalapa, Ciudad de México.
Créditos: Carol Suárez



Foto 2. Alfabetizadora frente a grupo. Créditos: SEDU



Foto 3. Alfabetizador frente a grupo. Creditos:SEDU



Foto 3. Explicación de ejercicios. Créditos: SEDU



Foto 3 y 4. Grupo de alfabetización en la Colonia Renovación. Créditos: Brenda Martínez



3 Anexo. 2 Volantes o flyers de promoción del programa

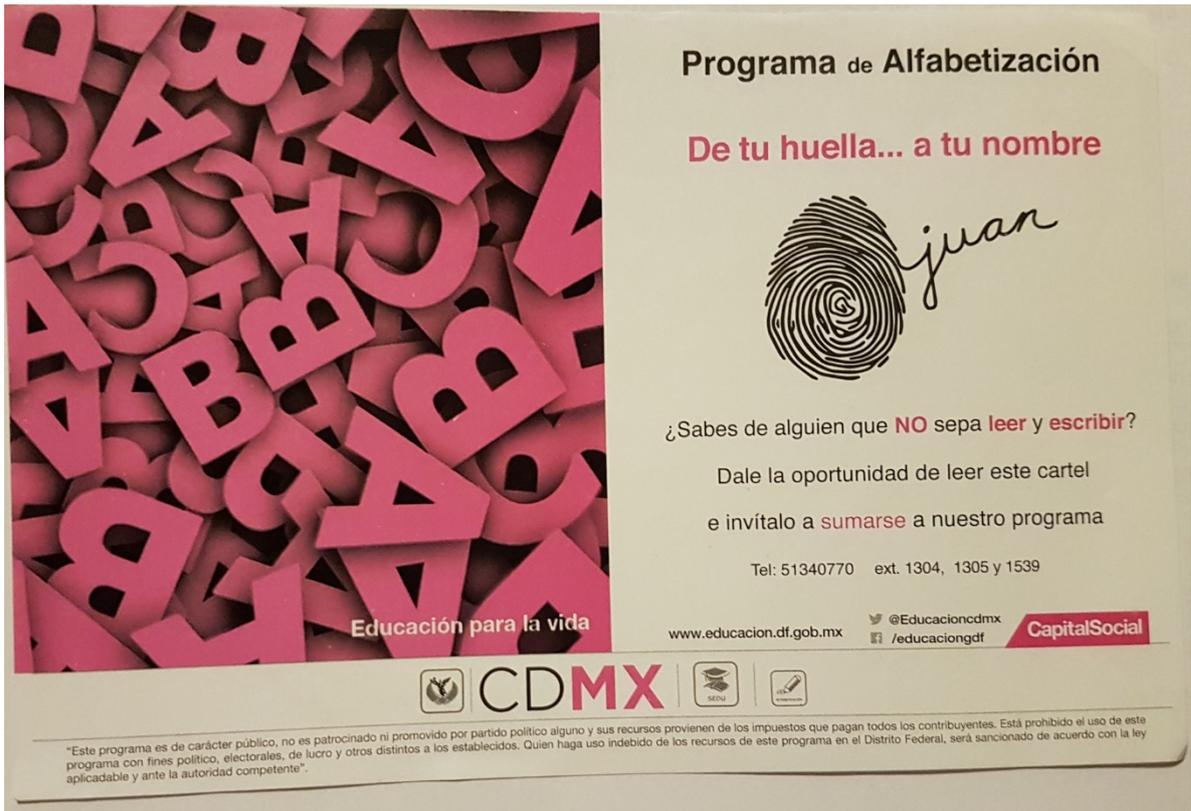


Imagen. 1 Material de promoción del programa, entregable a personas diferentes al analfabeta.

4 Anexo. 3 Cédula de registro de aprendices SEDU



CDMX
CIUDAD DE MÉXICO

Dirección General de Educación Inclusiva y Complementaria
Dirección de Educación Inclusiva y Complementaria
Programa de Alfabetización
Cédula de Registro de Aprendiz:

Información a registrar por el(la) alfabetizador(a)

1. Nombre del aprendiz*:	*Apellido paterno	Apellido materno	*Nombre(s)
2. Fecha de incorporación*:	dd/mm/aaaa		
3. Sexo*	7. Último nivel escolar cursado		
4. Fecha de nacimiento	8. Último grado escolar aprobado		
	dd/mm/aaaa		
5. Edad*	9. Ocupación		
6. CURP	10. ¿Habla alguna lengua indígena?		
	11. ¿Qué lengua indígena habla?		
	12. Tiempo de residencia en el Distrito Federal		

13. Domicilio

***Calle y número** _____

***Colonia** _____

***Delegación** _____

Código postal _____

14. ¿Cómo se enteró del programa?

Invitación en domicilio	Invitación en evento	Invitación en espacio público o centro de reunión	Amigo o familiar
()	()	()	()

Otro, especifique: _____

Información a registrar por el o la coordinador(a) regional

1. AGEB	_____
2. Copias entregadas de documentos:	
Identificación oficial	Comprobante de domicilio
()	()
Acta de nacimiento	CURP
()	()

Nombre y firma
Coordinador(a) Regional

Nombre y firma
Alfabetizador(a)

*Los datos marcados con asterisco son obligatorios.

Imagen 2. Cedula de registro de ingreso al programa de alfabetización SEDU-CDMX.