

## **INFORMATION TO USERS**

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

**The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted.** Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

**Bell & Howell Information and Learning  
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA  
800-521-0600**

**UMI<sup>®</sup>**



**MUJERES PARA EL DIALOGO:  
UN PROYECTO DE EDUCACION POPULAR ENTRE MUJERES**

by

**Josefina Martha Castillo**

---

Copyright © Josefina Martha Castillo 2000

**A Dissertation Submitted to the Faculty of the  
DEPARTMENT OF LANGUAGE, READING AND CULTURE**

**In Partial Fulfillment of the Requirements  
For the Degree of**

**DOCTOR OF PHILOSOPHY  
WITH A MAJOR IN LATIN AMERICAN STUDIES**

**In the Graduate College**

**THE UNIVERSITY OF ARIZONA**

**2000**

UMI Number: 3002525

Copyright 2000 by  
Castillo, Josefina Martha

All rights reserved.

UMI<sup>®</sup>

---

UMI Microform 3002525

Copyright 2001 by Bell & Howell Information and Learning Company.

All rights reserved. This microform edition is protected against  
unauthorized copying under Title 17, United States Code.

---

Bell & Howell Information and Learning Company  
300 North Zeeb Road  
P.O. Box 1346  
Ann Arbor, MI 48106-1346

THE UNIVERSITY OF ARIZONA ©  
GRADUATE COLLEGE

As members of the Final Examination Committee, we certify that we have read the dissertation prepared by Josefina M. Castillo

entitled Mujeres para el Dialogo: Un Proyecto de Educacion'  
Popular Entre Mujeres  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

and recommend that it be accepted as fulfilling the dissertation requirement for the Degree of Doctor of Philosophy

<u>Luis Moll</u>	<u>Oct 9, 2000</u>
Luis Moll	Date
<u>Lydia Fossa</u>	<u>Oct 9, 2000</u>
Lydia Fossa	Date
<u>Adela A. Allen</u>	<u>Oct 9, 2000</u>
Adela A. Allen	Date
_____	_____
	Date
_____	_____
	Date

Final approval and acceptance of this dissertation is contingent upon the candidate's submission of the final copy of the dissertation to the Graduate College.

I hereby certify that I have read this dissertation prepared under my direction and recommend that it be accepted as fulfilling the dissertation requirement.

<u>Luis Moll</u>	<u>24 Nov 2000</u>
Dissertation Director Luis Moll	Date

**STATEMENT BY AUTHOR**

This dissertation has been submitted in partial fulfillment of requirements for an advanced degree at The University of Arizona and is deposited in the University Library to be made available to borrowers under rules of the Library.

Brief quotations from this dissertation are allowable without special permission, provided that accurate acknowledgment of source is made. Requests for permission for extended quotation from or reproduction of this manuscript in whole or in part may be granted by the copyright holder.

SIGNED: *Joselina M. Castillo*

## AGRADECIMIENTOS

Este documento nació de las experiencias y contribuciones de varias mujeres y algunos hombres que por varios años han trabajado colectiva e incansablemente en la educación de nuestras hermanas menos favorecidas.

En primer lugar quiero reconocer el trabajo infatigable de mis compañeras del equipo de Mujeres para el Diálogo en su compromiso con las mujeres. Particularmente doy gracias a Angeles por mostrarme su dedicación y humildad, a Leonor por su constancia, a Maricarmen por su claridad, a Luli, por su capacidad de síntesis, a Eli por su fidelidad., a Mariza por su entusiasmo, y a Berta por su madurez.

De las mujeres de Veracruz y Chiapas aprendí el significado de lo que representa la entereza y la constancia.

También quiero agradecer a la Dra. Adela A. Allen y al Dr. Luis C. Moll por su aliento en el desarrollo de este trabajo. Sin su apoyo no se habrían podido establecer los puentes entre la educación académica y la educación no formal,

**DEDICATORIA**

**A Ale, Sandra y Lalo, los hijos de mi vida.**



## INDICE DE CONTENIDO

RESUMEN .....	8
INTRODUCCION .....	9
<b>1. MARCO TEORICO .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 La Teoría Crítica .....</b>	<b>12</b>
1.1.1 Elementos Fundamentales de la Teoría Crítica en el Análisis Pedagógico .....	12
1.1.2 La Escuela de Frankfurt o el Instituto de Investigación Social .....	14
1.1.3 La Teoría Crítica en la Actualidad .....	18
1.1.4 Evaluación Crítica de la Teoría Crítica .....	19
<b>1.2 La Pedagogía Crítica .....</b>	<b>22</b>
1.2.1 La Pedagogía Crítica como Práctica Educativa .....	22
1.2.2 La Relación Dialéctica del Diálogo y la Utopía en la Crítica Educativa .....	25
<b>1.3 La Educación Popular .....</b>	<b>29</b>
1.3.1 El Contexto General de la Educación Popular .....	29
1.3.2 El Método de la Educación Popular .....	33
1.3.3 El Aporte del Enfoque de Género en la Educación Popular .....	37
<b>2. LAS ONG COMO ORGANISMOS CIVILES INTERMEDIOS .....</b>	<b>44</b>
2.1 Programas Económicos para América Latina .....	44
2.2 Las ONG en el Nuevo Orden Económico Mundial .....	46
2.3 Las ONG en el Trabajo con Mujeres .....	52
<b>3. MUJERES PARA EL DIALOGO .....</b>	<b>56</b>
3.1 Etapas en el Desarrollo de la Organización .....	56
3.2 Limitaciones del Trabajo de MPD .....	67
<b>4. APROXIMACION METODOLOGICA .....</b>	<b>70</b>
4.1 El Uso de Metodologías Cualitativas en el Análisis de Género .....	70
4.2 La Investigación Participativa .....	73
4.2.1 Insuficiencias de la Investigación Participativa en el Análisis de Género .....	76
4.2.2 La Conveniencia del Enfoque de Género en la Investigación Participativa de Mujeres para el Diálogo .....	77
4.2.3 Códigos de Análisis .....	79
4.3 El Papel de la Investigadora .....	80
4.4 La Entrevista como Instrumento de Análisis .....	82

**INDICE DE CONTENIDO — *Continuación***

<b>5. ANALISIS DEL TRABAJO DE CAMPO .....</b>	<b>86</b>
<b>5.1 Conceptos Fundamentales que Funcionan como Ejes de Trabajo de Mujeres     para el Diálogo .....</b>	<b>86</b>
<b>5.1.1 Género .....</b>	<b>88</b>
<b>5.1.1.1 Del Concepto “Mujer en el Desarrollo” al Concepto de             “Género en el Desarrollo” .....</b>	<b>91</b>
<b>5.1.2 Clase Social .....</b>	<b>94</b>
<b>5.1.2.1 El Impacto de la Pobreza en las Clases Sociales .....</b>	<b>95</b>
<b>5.1.2.2 Feminización de la Pobreza .....</b>	<b>99</b>
<b>5.1.3 La Dimensión de Fe .....</b>	<b>103</b>
<b>5.1.3.1 Teología de la Liberación .....</b>	<b>105</b>
<b>5.1.3.2 La Teología Feminista .....</b>	<b>107</b>
<b>5.1.3.3 La Esperanza como la Utopía Posible .....</b>	<b>109</b>
<b>5.2 Articulación de los Conceptos Género, Clase y Fe en la Práctica de las     Mujeres .....</b>	<b>111</b>
<b>6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>121</b>
<b>6.1 Hacia la Construcción de una Metodología de Género en la Educación     Popular .....</b>	<b>121</b>
<b>CITAS.....</b>	<b>126</b>
<b>APENDICES.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>132</b>

## RESUMEN

Este trabajo investiga la perspectiva de género en la educación popular tomando como estudio de caso la metodología de género de Mujeres para el Diálogo (MPD), un organismo no gubernamental ubicado en México, D. F. que trabaja con mujeres de sectores populares y campesinas. El marco teórico general se basa en la teoría crítica o lo que se conoce también como la Escuela de Frankfurt. De ahí se establece el vínculo con la pedagogía crítica que sirve como puente de enlace hacia la práctica concreta de la educación popular de las mujeres. Se hace también una crítica desde el feminismo tanto a la teoría crítica como a la educación popular, tomando como sustento el trabajo de campo de la investigadora con Mujeres para el Diálogo.

Como aproximación metodológica se utilizó la investigación participativa en el marco de la metodología cualitativa. Siguiendo las premisas de la investigación participativa se eligieron las tres categorías que guían actualmente el trabajo de MPD: género, clase social y espiritualidad.

El análisis del trabajo de campo insiste sobre la necesidad de incorporar el género en cualquier trabajo de educación popular, cuya metodología debe ser integral tomando en cuenta la significación de sentido de las mujeres así como también la incorporación del cuerpo, los afectos y las emociones en el proceso de concientización de las mujeres.

Por último, se retoman los tres conceptos que guiaron la investigación: dialéctica, antidogmatismo e historia articulándolos a la práctica de las mujeres. La dialéctica relacionada con el proceso de empoderamiento de las mujeres; el antidogmatismo referente a la postura liberadora de la educación popular y de la teología de la liberación; la historia en cuanto a la necesidad de contextualizar y documentar las vivencias de las mujeres en una perspectiva histórica.

**La característica de la auténtica inteligencia es funcionar bajo dos ideas contradictorias: que las cosas no pueden cambiarse, y, a pesar de ello, estar decidido a transformarlas.**

**Marisa Lopez**

## **INTRODUCCION**

**Las preocupaciones básicas tanto de mi tarea académica como de mi práctica educativa se localizan en el área de estudios latinoamericanos. Dentro de esta amplitud, el estudio de la mujer de sectores populares en el terreno de la educación popular ha sido una de mis inquietudes constantes. Como socióloga y como mujer latinoamericana, mi compromiso se enfoca hacia las mujeres pobres de mi país, México. Estas características personales forman parte de las raíces autobiográficas que me han impulsado hacia el estudio de esos campos de investigación. La confluencia de lo político con lo educativo y lo cultural, se convierte en el aspecto determinante en las prácticas de educación formal y no-formal que he llevado a cabo a lo largo de diez años en México como integrante de una organización no gubernamental y como académica tanto en México como, últimamente, en los Estados Unidos.**

**En el primer capítulo de este trabajo desarrollaré algunas consideraciones teóricas, por medio de las cuales deseo resaltar tres conceptos generales que sirven de hilo conductor en el análisis de la educación popular: la dialéctica, el antidogmatismo y la historia y los cuales articularé con los resultados finales del trabajo. Los conceptos analíticos de referencia están contenidos en el marco conceptual amplio que se conoce**

como la teoría crítica, la cual forma la base de discusión teórica de donde se desprenden otras dos discusiones a las que también me referiré: la pedagogía crítica y la educación popular. La teoría crítica ofrece un enfoque conceptual que influenció el surgimiento de corrientes alternativas en el campo de las ciencias sociales. Dentro de las ciencias de la educación, es la pedagogía crítica que retoma el mismo enfoque, por lo que elegí esta disciplina como enlace entre los grandes paradigmas conceptuales de la teoría crítica y el marco más concreto que es la educación popular.

En este mismo capítulo abordaré la metodología de la educación popular entre mujeres, tomando como base la investigación con un grupo de mujeres que trabajan en la educación popular de mujeres de sectores pobres en México: Mujeres para el Diálogo (MPD). Enfocaré al análisis como un estudio de caso de MPD, organización con la cual he trabajado durante diez años. En este sentido, he asumido un doble rol: el de investigadora y a la vez el de participante. Comenzaré por elaborar un marco de referencia dentro de la educación popular con una perspectiva de género, apartado que forma parte del primer capítulo.

En el segundo capítulo hablo sobre la historia y perspectivas de los organismos no-gubernamentales en México y hacia el final del capítulo menciono la incidencia que estas organizaciones han tenido en el desarrollo del movimiento de mujeres en México. El tercer capítulo está dedicado a la historiografía de MPD, sus características como grupo de mujeres y su metodología enfocada al género.

El cuarto capítulo aborda la aproximación metodológica en el terreno de la metodología cualitativa que ofrece los instrumentos de análisis adecuados al estudio de

MPD. A la vez, se hace una reflexión sobre la importancia de la investigación participativa en este tipo de acercamientos y la conveniencia de técnicas de investigación, como la entrevista, que se adecúan a este tipo de trabajos.

El quinto capítulo aborda la discusión teórica de los tres ejes de trabajo de MPD - género, clase social y fe- y su articulación con el trabajo de campo que habla de las experiencias de las mujeres. El sexto capítulo recoge los resultados de este trabajo a manera de propuesta metodológica para la construcción de una metodología de género en la educación popular, que es el propósito principal de este trabajo.

Mi experiencia personal a partir de la participación con MPD y del contacto con las mujeres entrevistadas sugiere que este grupo de mujeres y la metodología de género que utilizan como instrumento educativo, enriquece el marco teórico-metodológico de la educación popular, e igualmente aporta elementos interesantes a considerar en el movimiento de mujeres en particular y en la teoría feminista en general.

What is “theory”? The question seems a rather easy one for contemporary science. Theory is stored-up knowledge, put in a form that makes it useful for the closest possible description of facts.

Max Horkheimer

## 1. MARCO TEORICO

### 1.1 La Teoría Crítica

#### 1.1.1 Elementos Fundamentales de la Teoría Crítica en el Análisis Pedagógico

Uno de los motivos que me impulsaron a considerar a la teoría crítica como el hilo conductor de este trabajo se basa en el carácter cuestionador de esta corriente teórica. La idea de cuestionamiento a la rigidez de modelos tradicionales de pensamiento es el elemento central que define el carácter crítico tanto de la teoría crítica, como de la pedagogía crítica y de la educación popular.

La teoría crítica no tiene una obra magna y por lo mismo no ofrece una explicación sistemática de sus principios, conceptos o metodología. Sus propuestas principales se han expresado en ensayos, artículos, fragmentos y monografías (Tar, 1977). A pesar del carácter fragmentado y múltiple de la teoría crítica, su validez radica precisamente en la amplitud que ofrece su marco teórico, que abarca desde el pensamiento filosófico general, pasando por la política, el arte y la psicología, hasta críticas actuales al posmodernismo y la cultura de masas (e.g., Adorno et al., 1950; Marcuse, 1964). Esta dimensión múltiple hace muy complejo su abordaje como marco referencial teórico, pero a la vez su riqueza conceptual es un desafío que me he permitido aceptar.

Para efectos de este trabajo me limitaré a abordar tres elementos que se adecúan y a la vez aclaran la relación entre teoría crítica, pedagogía crítica y educación popular: el antidogmatismo de las tres disciplinas, la dialéctica como uno de los principios fundamentales de las mismas y la historia como elemento esencial en el análisis social. A la vez estos conceptos sirven de ejes articuladores entre la teoría crítica por un lado y la práctica de la educación popular.

Debido a su carácter antidogmático, la teoría crítica no avala los valores absolutos, y postula que la verdad no existe por sí misma, sino que ésta se construye conforme a la realidad de cada sujeto y de acuerdo a la jerarquía de valores en un momento histórico determinado (Horkheimer, 1972).<sup>1</sup> Esta idea rechaza la noción de verdad absoluta característica de esquemas cerrados propios del pensamiento tradicional. El antidogmatismo, por el contrario, admite la diversificación y la flexibilidad como elementos que se oponen a conceptos rígidos y estrictos en el análisis científico. Más adelante abordaré la crítica al positivismo como modelo de pensamiento dogmático, desde la perspectiva de la teoría crítica.

La dialéctica, uno de los conceptos básicos de la teoría crítica, fue ampliamente desarrollada por Hegel. Según su concepción filosófica, el mundo se encuentra en constante movimiento: nada es estático, todo se relaciona y todo se transforma. Así, los hechos sociales e individuales se encuentran interconectados bajo un principio de contradicción inherente a los mismos. Tales hechos, con sus aspectos positivos y negativos, reflejan la realidad en su totalidad, cuyo principio ordenador se enfoca hacia el cambio. Podríamos representar gráficamente el pensamiento dialéctico similar a una espiral



ascendente y siempre en movimiento. Esta imagen representa el dinamismo de la realidad social como un proceso que toma en cuenta la historia como contexto, la totalidad del fenómeno que opone al pensamiento fragmentado, y la transformación como objetivo a lograr.

La aplicación de la dialéctica a la producción de conocimiento presupone un análisis crítico de la realidad cuyo objetivo implica no sólo ampliar el conocimiento, sino que se enfoca también a la transformación de dicha realidad. Para ello "el método dialéctico debe evidenciar las contradicciones internas en cada fenómeno estudiado" (Gadotti, 1989, p. 153).

Más adelante me referiré a la pedagogía crítica y a la educación popular como expresiones que concretizan en la práctica las dos nociones arriba mencionadas y su conexión con la historia. La influencia de la teoría crítica en la pedagogía moderna nos mueve a reflexionar sobre el origen de esta corriente crítica que ha impulsado cambios significativos en el terreno de la teoría del cambio social y en las ciencias sociales en general.

### 1.1.2 La Escuela de Frankfurt o el Instituto de Investigación Social

La teoría crítica y su propuesta de cambio social generalmente se han asociado a la Escuela de Frankfurt, que es una corriente de pensamiento del marxismo intelectual y cuya base institucional comenzó en el Instituto de Investigación Social establecido en 1923 en la Universidad de Frankfurt (Tar, 1977).

Algunos autores consideran al Instituto de Investigación Social como receptor y a la vez promotor del marxismo heterodoxo (Bottomore, 1984; Tar, 1977), o lo que

interpreto como la concepción flexible de la teoría marxista. Otros autores se refieren al mismo Instituto o a su equivalente, la Escuela de Frankfurt, básicamente como una "crítica a la cultura burguesa", con una relación ambigua hacia el marxismo heterodoxo (Horkheimer & Adorno, 1972). Posiblemente la razón de esto es que sus fundadores, Adorno, Benjamin, Horkheimer y Marcuse, deseaban mantener una autonomía con respecto a la izquierda comunista europea. Horkheimer (1972) nunca se refirió a sí mismo como marxista, debido a los cambios que había sufrido el marxismo después de la Revolución Rusa. Incluso, los pensadores de la Escuela de Frankfurt rara vez se refieren al socialismo como el objetivo final de dicho movimiento radical (probablemente para no confundirlo con el socialismo de la sociedad soviética), y en su lugar usan la idea de emancipación, aunque para Bottomore (1984), esta idea implica "una pérdida de contenido y de claridad" (p. 48). De hecho, la idea de emancipación es acuñada por los teóricos críticos como oposición al concepto de dominación.

La contribución de Adorno es mucho más ambigua y oscura que la de Horkheimer, ya que sus relaciones con el Instituto fueron informales y sus principales intereses estaban dirigidos al campo de la cultura (principalmente la música, ya que él mismo era músico), al psicoanálisis y a la teoría de la estética (influenciado principalmente por Walter Benjamin). Según Bottomore (1984), Adorno estaba aún más alejado del marxismo que sus colegas, ya que nunca se refirió al análisis económico o al problema de clase social, elementos fundamentales en el pensamiento marxista.

Walter Benjamin, otro de los fundadores, era un idealista, esteta, crítico literario y teórico político. Sus escritos, muchos de los cuales aún no han sido traducidos del alemán,

abarcaban amplias áreas de análisis que varían entre la crítica literaria, la filosofía, el lenguaje, el arte y la cultura. Según un artículo recientemente publicado por Monaghan (1997) en The Chronicle of Higher Education (P. 18), el pensamiento de Benjamin está resurgiendo con insistencia en el análisis del arte y aún de la arquitectura, ya que en algunas de sus obras escritas a principios de este siglo, Benjamin predice el impacto del capitalismo rampante analizando las nuevas formas de comercialización en masa, o lo que hoy en día conocemos como los grandes centros comerciales.

El hecho de que todos los intelectuales de la teoría crítica sean judíos, nos hace pensar que tal vez debido a su etnicidad político-religiosa, no admitían el marxismo como inspiración doctrinaria, ya que dentro de éste, no había un espacio para la religión.

De una u otra manera, no se puede disociar el origen del Instituto de Investigación Social con el surgimiento del nazismo en el contexto de intenso autoritarismo político de los años 30 en Europa. La filosofía del Instituto se vuelve hacia el marxismo como arma para combatir el pensamiento rígido del fascismo.

Ciertamente la propuesta teórica del Instituto se oponía al cientifismo positivista que apoyaba el autoritarismo creciente del periodo de entreguerras en Europa y cuyo marco de referencia para las ciencias sociales se basaba en el modelo de las ciencias naturales. Científica y políticamente se advertía ya la dicotomía entre la ciencia tradicional basada en el modelo positivista, y la teoría crítica que se oponía al autoritarismo político en ascenso, del nazismo alemán.

Hacia 1930 el Instituto de Investigación Social se traslada a Nueva York, debido al exilio forzado de sus precursores, Horkheimer, Marcuse y Adorno, cuya experiencia e

ideas liberales se oponían al clima europeo imperante de pérdida cultural y de ideología autoritaria. Cuando en 1950, después de la II Guerra Mundial, el Instituto regresa a Frankfurt, las ideas principales de la teoría crítica habían sido claramente expuestas en una serie de importantes escritos (e.g. Adorno et al, 1950; Horkheimer, 1972; Marcuse, 1941).

Como menciono anteriormente, la crítica principal del Instituto se dirige contra el positivismo, también llamado cientifismo, el cual fragmenta el estudio de los hechos sociales, no considerándolos dentro de una totalidad. Mas aún, la racionalidad positivista después de la II Guerra Mundial se enfoca a una nueva forma de dominación, característica del capitalismo tardío, legitimando las sociedades industriales avanzadas de este siglo (Bottomore, 1984). Es así como la Escuela de Frankfurt empieza a ejercer una influencia relevante en el pensamiento social europeo que se ocupaba en la búsqueda de una teoría emancipatoria, contraria tanto a la ideología del fascismo, como al dogmatismo del marxismo soviético y al capitalismo rampante. Los Estados Unidos también conocen esta influencia a través mayormente de Marcuse, quien permanece en este país y se convierte en uno de los líderes intelectuales del movimiento estudiantil de la década de los sesenta, a pesar de que Horkheimer y Adorno no se asociaron a las ideas de este movimiento. Los conceptos iniciales del marxismo sobre la oposición de clases entre burguesía y proletariado habían desaparecido como agentes de transformación histórica, dando paso al poder de la tecnología científica sobre las masas.

En *El Hombre Unidimensional* (1964), Marcuse desarrolla algunas reflexiones sobre la sociedad industrial en los Estados Unidos basada en la cultura de masas y en donde la organización de la clase trabajadora está ausente. Estas eran las ideas que

motivaron los movimientos estudiantiles de la década de los sesenta, en su oposición al sistema establecido, o status quo, uniéndose a los movimientos contraculturales de ese momento, como el movimiento por los derechos civiles y el movimiento feminista.

De 1970 en adelante, la influencia de la Escuela de Frankfurt empieza a decaer, y a la muerte de dos de sus precursores -Adorno en 1969 y Horkheimer en 1973- casi deja de existir como escuela y se convierte en corriente teórica, cuyo pensamiento repercute en varios científicos sociales, entre los cuales Jurgen Habermas es actualmente el más conocido y tal vez el más representativo de la corriente actual de la teoría crítica.

### 1.1.3 La Teoría Crítica en la Actualidad

Al igual que Adorno y Horkheimer, Habermas, considerado el arquitecto principal de la teoría neo-crítica, en sus primeros escritos, censura al positivismo como vía legítima de conocimiento científico y formula una nueva teoría del conocimiento propia de las ciencias sociales, las cuales incluye como parte del pensamiento filosófico en general.

Su teoría del conocimiento la formula en Knowledge and Human Interests (1971), obra eminentemente filosófica y compleja en donde ataca a la falsa objetividad de las ciencias positivas. Su crítica del cientifismo la enfoca contra el "pensamiento objetivo que intenta reemplazar la teoría del conocimiento por una metodología vacía de toda reflexión filosófica" (Bottomore, 1984, p. 28). Más tarde elabora la teoría del language y la comunicación en donde intenta formular una doctrina de la emancipación cuya idea principal se refiere a una "comunicación libre de dominación" (Ibid., p. 59).

Según Outhwaite (1996) Habermas ha hecho aportes muy importantes al discurso sobre la modernidad. Junto con Michel Foucault, Max Weber y Talcott Parsons, su teoría

de la acción social se considera elemento central de la filosofía actual. Sus escritos son muy amplios en el terreno de la filosofía, la ética discursiva y el estado democrático, por lo que no se pone en duda su influencia definitiva hacia el siglo veintiuno, como la ha sido en la segunda mitad de éste.

No debemos olvidar, sin embargo, que existen contradicciones dentro de la teoría crítica que se basan en el carácter clasista de la posición social de algunos de sus representantes y seguidores, "quienes disfrutaban de privilegios gracias a los altos puestos universitarios de que gozan" (Ibid., p. 9). Esta condición social privilegiada contradice su llamado a la emancipación de los oprimidos, ya que, según Schindler, estos teóricos no tienen una relación directa con el mundo real y sus desheredados. "¿Por qué la 'intelligentsia' se adjudica poderes de empatía para representar a los desposeídos?" se pregunta Outwaithe (Ibid., p. 13). La respuesta se basa en que la teoría crítica no representa a los desposeídos, sino que existe una arrogancia intelectual en la apropiación, por parte de los intelectuales, de los problemas de los marginados con los cuales no existe una participación directa.

#### 1.1.4 Evaluación Crítica de la Teoría Crítica

Hasta aquí he delineado las contribuciones más importantes de los principales representantes de la teoría crítica en forma somera y general, ya que sus aportes e influencias hacia el desarrollo actual de las ciencias sociales han sido muy amplios. Por otra parte, el cuerpo teórico de esta corriente es sumamente complejo y elaborado, volviéndolo muchas veces inaccesible al lector común. Sus paradigmas se encuentran fundamentados principalmente en abstracciones filosóficas que caen a menudo en el

intelectualismo arrogante, actitud que profundiza la fractura entre la teoría y la práctica, como mencioné anteriormente.

Desde el feminismo también se ha criticado el aspecto androcéntrico de la teoría crítica por la falta de elementos reflexivos que traten de explicar las relaciones concretas de poder que existen entre los géneros (e.g. Gore, 1993; Harding, 1983; Newman, 1991). El conflicto se centra en que los teóricos críticos "no analizan adecuadamente los mecanismos específicos de dominación en cuanto a clase, raza o género, que estructuran las vidas y creencias de los individuos dentro de un orden social existente" (Harding, 1983, p. 28). Gore (1993) añade "los discursos patriarcales... no logran sus objetivos políticos debido al carácter esencialista de sus postulados (la clase trabajadora, los oprimidos, la mujer), en los cuales no se reconoce la diferencia dentro y entre los agentes sociales" (p. 48).

En efecto, la categoría de género, en su tratamiento específico, adquiere un significado especial que supera las diferencias meramente físicas del binomio hombre/mujer. La mujer, desde la propuesta de género, se reconstruye como sujeto que recupera su significado histórico, como más adelante argumentaré al referirme a la mujer vista en el contexto de la educación popular.

Para efectos del presente trabajo me he concentrado en el esfuerzo de la teoría crítica de formular una epistemología alternativa que tome en cuenta la historia y el pensamiento dialéctico en el análisis social, así como su cuestionamiento hacia la rigidez del positivismo. Estos son elementos fundamentales para entender y proponer un cambio

en procesos de construcción social y educativa de grupos marginados de América Latina, area en la cual he centrado mi atención académica y práctica a lo largo de diez años.

A su vez, la historia, la dialéctica y el antidogmatismo no sólo son categorías fundamentales de la teoría crítica o Escuela de Frankfurt, sino que forman parte de una metodología de cuestionamiento al orden establecido que ha influenciado varias disciplinas que se enfocan hacia un cambio social. Entre éstas podemos mencionar a la pedagogía crítica y a la educación popular, lo cual favorece la cohesión teórica entre las tres disciplinas.

Se deben reconocer, sin embargo, ciertas limitaciones de la corriente crítica. Por un lado, el ignorar la especificidad de las relaciones de dominación particularmente en las relaciones entre los géneros. Por otra parte, no ha existido una relación estrecha de la teoría crítica con la práctica concreta en procesos de cambio social, ya sea por medio de su intervención directa en reformas constitucionales, o a través del apoyo directo a insurrecciones o revueltas.

No debemos olvidar, sin embargo, que la teoría crítica ha jugado un papel relevante en la construcción teórica de varias disciplinas entre las que se encuentra la pedagogía crítica en el terreno de la educación.



## 1.2 La Pedagogía Crítica

### 1.2.1 La Pedagogía Crítica como Práctica Educativa

En el capítulo anterior abordé tres nociones fundamentales de la teoría crítica: antidogmatismo, dialéctica e historia, las cuales proporcionan las bases para la construcción de teorías radicales en el campo de la educación. Soy consciente de que el paradigma de la corriente crítica en la educación es muy amplio, por lo que mi interés en esta parte del trabajo será hacer una revisión somera de las corrientes críticas educativas más relevantes, argumentando cómo se redefinen las tres nociones arriba mencionadas en el campo de la pedagogía crítica. Igualmente me referiré básicamente al diálogo, la resistencia y la utopía como elementos centrales que problematizan la práctica educativa con el objeto de democratizarla. De ahí su relación con el elemento cuestionador abordado por la teoría crítica.

Desde el punto de vista etimológico, la pedagogía se define como el acto de enseñanza del infante. Comúnmente el término pedagogía se refiere indistintamente al "proceso de la enseñanza o a la instrucción" dentro de las ciencias de la educación (Gore, 1993, p. 3).

Existen también términos que se relacionan con la pedagogía y cuya especificidad es definida por el carácter cuestionador de dichas categorías, como son: pedagogía progresista, pedagogía radical, pedagogía crítica y pedagogía feminista entre otras. Para efectos de este capítulo, me referiré particularmente a dos de ellas: la pedagogía crítica y la pedagogía feminista, ya que son las que tienen una relación directa tanto con la

educación popular entre mujeres, como con la vertiente temática de cuestionamiento que he venido desarrollando a lo largo de este ensayo.

El término crítica, en este caso, no tiene una connotación negativa, ya que su significado más bien se deriva de la definición más amplia que recupera el aspecto de juicio crucial y/o decisivo. La pedagogía crítica adquiere así un carácter reflexivo y una posición analítica con respecto a estructuras y prácticas deshumanizantes y opresivas. Giroux (1983) menciona que el pedagogo que se considera crítico reconoce que toda práctica educativa es política y por ello debe luchar y resistir contra cualquier elemento de opresión en su labor pedagógica. Reflexión y acción son tareas indispensables que se dirigen hacia la transformación de estructuras opresivas de la sociedad (Gadotti, 1989).

Bajo estas ideas, la pedagogía crítica ha influido en varias corrientes educativas que abarcan desde posiciones radicales influenciadas por el pensamiento de Freire (1973) y que abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje (*literacy*), hasta las más conservadoras que se enfocan al análisis y a las técnicas, pero que no cuestionan la estructura, como lo que se conoce como *critical thinking*.

Dentro del grupo radical podemos mencionar a Henry Giroux (1988), Michael Apple y Stanley Aronowitz (1982) como algunos de los educadores que se han dedicado a desarrollar la relación entre pedagogía radical y la lucha por la democracia. En sus escritos dan especial énfasis a la idea de reproducción cultural y a la manera en que la escuela responde a las contradicciones estructurales de la sociedad norteamericana. Su propuesta de democratización del conocimiento se enfoca hacia el cuestionamiento del currículo en el terreno educativo, del lugar de trabajo y del salón de clase.

Existe una gran variedad de visiones críticas desde la perspectiva feminista de la educación. En general la corriente feminista lucha por redefinir las relaciones de dominación desde el análisis del género. Jennifer Gore (1993), por ejemplo, aborda el problema desde el discurso del poder, influenciada por Foucault (1980) analizando las contradicciones e inconsistencias tanto de la pedagogía crítica como la pedagogía feminista.

Darder (1991), se dedica a redefinir el aspecto curricular del salón de clase, particularmente desde el biculturalismo, tomando en cuenta la identidad multicultural. Darder no considera a la pedagogía crítica como modelo, sino como conjuntos de ideas que procuran la democracia entre los estudiantes.

Ellsworth (1989), Fine (1991), Greene (1988) y hooks (1993) también son reconocidas por sus contribuciones a la pedagogía crítica desde el feminismo. Las cuatro autoras han cuestionado el discurso de la pedagogía crítica, el cual se basa en asunciones racionalistas que perpetúan las relaciones de dominación en el salón de clase.

Ellsworth (1989) propone a los maestros y maestras el desafío de reconocerse como sujetos privilegiados en el salón de clase, quienes deben "des-conocer sus privilegios" (*unlearn their privileges*) para reconocer al "otro" (p.323).

El trabajo de Fine (1991) es sobresaliente, ya que fue una de las primeras que dio voz a los estudiantes marginados que abandonan sus estudios, incluyendo la narrativa crítica de los estudiantes mismos en su libro Framing Dropouts. De esta manera da la palabra a los que se han mantenido silenciados por largo tiempo.

Cuando hablo de silencio, considero importante mencionar los aportes de otro grupo minoritario que no se escucha frecuentemente en la pedagogía crítica. Me refiero a la narrativa feminista chicana, como parte de la propuesta política de género. Anzaldúa (1987), una de las escritoras chicanas más conocidas, hace un llamado a revisar la identidad de la mujer chicana, reconstruyendo su pasado para revalorar su identidad como “la nueva mestiza” (p. 2), idea similar a la que menciona hooks (1993) sobre la construcción de una identidad por medio de la resistencia.

Los aportes de la narrativa chicana desafían estereotipos y representaciones de minorías, en este caso de mujeres chicanas, que viven atrapadas entre dos culturas con ninguna de las cuales se identifican plenamente. Lo mismo sucede con otros grupos minoritarios en el amplio espectro multicultural de la sociedad norteamericana, por lo cual considero importante la inclusión de su narrativa en la pedagogía crítica.

Comparto la convicción de que la mejor inversión que puede hacer una sociedad es la educación de sus mujeres, por el efecto multiplicador que éstas tienen, no sólo como reproductoras de vida sino de cultura.

### 1.2.2 La Relación Dialéctica del Diálogo y la Utopía en la Crítica Educativa

El diálogo es uno de los componentes claves en la pedagogía crítica, ya que supone hablar con no para. En este sentido el educador y el educando establecen un intercambio igualitario que admite el desacuerdo y la contradicción, sin reducirlo a una voz o al punto de vista unilateral del educador. El diálogo tiene como uno de sus objetivos el análisis colectivo de cualquier problema para poder llegar a un acuerdo propositivo. De esta manera se establece la igualdad y se democratiza la producción de conocimiento.

Volviendo a la idea de dialéctica establecida en el capítulo anterior, la pedagogía crítica ofrece una noción dialógica que concibe el hecho social (en este caso la elaboración y transmisión de conocimiento) en movimiento constante, cuyo principio de contradicción inherente a la dialéctica, lo encontramos en el disentimiento (la discusión entre educador y educando).

De manera similar podemos representar el diálogo como lo hicimos con la dialéctica: como una espiral ascendente y en movimiento constante, que no admite la fragmentación (en este caso de discursos fragmentados y unilaterales) y que se enfoca hacia la transformación social (que se concretiza en la democratización de la práctica educativa).

Freire (1993) insiste en que por medio del diálogo, el educador no debe imponer sus puntos de vista a los educandos. Por otra parte, el educador tiene la responsabilidad de motivar a los estudiantes a problematizar el conocimiento, “no solamente informando, sino básicamente formando al educando” (p.64); idea contraria a la “educación bancaria” (ibid) en donde el alumno únicamente recibe información sin ningún tipo de estímulo enfocado al cuestionamiento. El deber ético del educador es el de estimular al estudiante a involucrarse críticamente en el mundo, de manera que pueda intervenir activamente sobre el mismo.

La segunda idea se refiere a la noción de utopía desarrollada por Freire (1993) y retomada por Giroux (1988). Dicho concepto rechaza el pesimismo apolítico y la apatía de ciertos modelos de enseñanza tradicional que refuerzan la continuación de los estereotipos y los esencialismos, propios de la educación conservadora, mediante los cuales se reproducen las situaciones de opresión. La pedagogía crítica, por el contrario, propone la

idea de utopía, no como algo inalcanzable, sino en el sentido de lo posible, de lo realizable; es decir, la utopía interpretada dentro del lenguaje de la posibilidad; "de la necesidad de luchar por crear un mundo mejor" (Giroux, 1983, p. 242).

Eduardo Galeano (1993) describe la idea maravillosamente, en su Ventana Sobre la Utopía:

Ella está en el horizonte - dice Fernando Birri -. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.

Esta misma idea influyó en el título y el contenido del libro de Horton y Freire (1990) We Make the Road by Walking. El libro contiene conversaciones entre ambos autores en donde analizan no sólo los parámetros similares de sus aportes teóricos, sino las convergencias personales de ambos en la experiencia de vida.

Es interesante comparar la noción de utopía en Freire a la idea del absoluto en la teoría crítica, ya que ambas ideas se refieren al deseo vehemente por lograr establecer una sociedad más racional, según la teoría crítica, o un mundo mejor, según Freire. Existe un paralelismo singular basado en que ambos conceptos no pueden describirse, sino solamente anhelarse (Tar, 1977).

Es así como la historia se transforma en posibilidad, cuya vocación ontológica es la humanización de todo proceso de reflexión crítica. En este sentido, las ideas de Freire van más allá del ámbito de lo político, ya que abordan cuestiones ontológicas que se ubican en el terreno de la filosofía.<sup>2</sup>

Existe, por lo tanto, la necesidad de reconocer la historia como posibilidad que incluya todas las voces de grupos minoritarios que han estado silenciadas por mucho tiempo.

La propuesta concreta, que desarrollaré en el siguiente capítulo, es un llamado a escuchar las voces de las mujeres, quienes por siglos han estado atrapadas en la cultura del silencio.

### 1.3 La Educación Popular

#### 1.3.1 El Contexto General de la Educación Popular

Si creemos que uno de los objetivos de la educación se debe enfocar a la liberación del individuo, como sugiere el epígrafe de este capítulo, entonces podemos decir que la educación en su aspecto formal no ha sido muy efectiva en este sentido. La educación liberadora implica “la participación activa de todo ciudadano en el proceso social y el goce equitativo de los beneficios que la sociedad proporciona -ingreso, salud, vivienda, educación, recreación, etc.” (Núñez, 1992, p. 29). Considerando estas premisas, la educación institucionalizada no ha canalizado sus beneficios hacia grupos minoritarios que continúan sin poder tener acceso a la educación formal ya que las propuestas educativas en esta época de globalización de los últimos años tienden a excluir aún más a las clases populares. Entre esta población los más afectados son los indígenas, las mujeres, los campesinos y otros grupos minoritarios en poblaciones subdesarrolladas, que han sido históricamente marginados y excluidos de las sociedades modernas.

En este contexto, la educación popular surge como uno de los procesos alternativos de liberación dentro de los movimientos sociales que se han venido desarrollando desde hace más de tres décadas en América Latina. Este modelo educativo nace como respuesta a la necesidad de reconceptualizar a la educación tradicional basada en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la infancia hasta la adolescencia en espacios cerrados o aulas y con currícula elaborada e institucionalizada desde las instancias gubernamentales. La educación popular se convierte así en un modelo conceptual que se desvía de procesos educativos tradicionales para promover el acto cognoscitivo hacia las clases populares a partir



de su experiencia y de su práctica concreta, como describiré más adelante. La influencia que la educación popular ha tenido en el avance del movimiento popular en la región latinoamericana es cada vez más patente y reconocido.

También referida como educación no-formal, la educación popular parte de un concepto crítico de la realidad social y se dirige principalmente a los sectores desposeídos de la sociedad principalmente de América Latina, aunque su impacto ha trascendido barreras continentales. En los últimos años han surgido intentos de aplicar su método en la educación tanto formal como no-formal en los Estados Unidos (e.g. Giroux, 1979 & 1983; Shor, 1993).

En América Latina este modelo tiene una significación especial, ya que nace a fines de la década de los 60 en un momento histórico en donde predominaban varios acontecimientos: el surgimiento de fuerzas populares, la esperanza de la utopía socialista que presentaba la revolución cubana, la influencia de la teología de la liberación en la corriente progresista de las iglesias cristianas, el surgimiento de las comunidades de base y el interés generalizado en las cuestiones campesinas e indígenas (Torres, 1981). La propuesta general de la educación popular tiene su base teórica en el marxismo heterodoxo<sup>3</sup> y en la práctica se distingue en una postura anti-autoritaria, dialógica y contrahegemónica, cualidades que se ajustaban al ambiente socio-político liberador de la época. Desde entonces, la educación popular se ha aplicado en incontables grupos de personas marginadas, que sufren explotación y opresión aunadas a las condiciones de pobreza en que viven.

Freire (1973) es uno de los precursores de esta corriente alternativa. Conocido en el ámbito educativo principalmente por su preocupación en programas de alfabetización, la

producción intelectual de Freire va más allá de la simple enseñanza de la lecto-escritura, ya que su aporte representa una ruptura con la educación tradicional. El estudio del lenguaje de la gente común fue el punto de partida para el desarrollo de la pedagogía de la educación popular. La obra más conocida de Freire, Pedagogía del Oprimido, fue publicada originalmente en 1970 y ha sido traducida a 17 idiomas, influenciando a toda una generación de educadores y militantes políticos. Su pensamiento se resume así “La educación liberadora consiste en actos de conocimiento, no transferencia de información... de otra manera, las relaciones dialógicas son algo imposible (Freire, 1973, p. 183). Existe a la vez toda una gama latinoamericana de educadores, pedagogos, teólogos e intelectuales, mujeres y hombres que han contribuido asimismo con aportes a un método pedagógico que continúa vigente en procesos democráticos educativos en la actualidad.”<sup>4</sup>

El aprendizaje del lenguaje escrito -o la lecto escritura- se considera el comienzo del desarrollo de la conciencia, o lo que se conoce como proceso de concientización por medio del cual “la gente, a través de su praxis, deja el carácter de objeto para asumirse como sujeto histórico” (Ibid., p.141). Así, los términos praxis y concientización se convierten en conceptos claves de la pedagogía de la educación popular ya que se refieren al acto cognoscitivo en su forma más amplia y sistemática. El concepto de praxis se retoma del marxismo en su sentido amplio, es decir es una categoría que abarca la idea doble de conocimiento/acción, o lo que en el marxismo se conoce como la relación dinámica entre teoría y práctica. Desde esta visión la educación no tiene sentido si no transforma. Conocer, bajo estos términos, significa no sólo obtener o procurar información nueva, sino aprender a percibir las contradicciones sociales, políticas y económicas de la realidad social y actuar contra los elementos opresivos de la misma

(Freire, 1993). Es una actividad sistemática en cuanto a que se deben tener objetivos claros y se debe trazar una estrategia para concretarlos conforme a una metodología definida en base a dichos objetivos.

Freire desarrolla una teoría educativa destinada básicamente a personas adultas de las clases populares, sumergidas en lo que él llama la cultura del silencio (Gadotti, 1994). Este término lo aplica a grupos minoritarios que viven en la pobreza y que se encuentran restringidos en su acceso a la educación. En la década de los sesenta, la alfabetización era una de las necesidades más urgentes en el nordeste de Brasil, región en donde vivía Freire; la mitad de la población era analfabeta y vivía en la cultura del silencio. Por medio de la educación estos grupos no sólo aprenden la lecto-escritura, sino aprehenden el mundo, desarrollando la conciencia crítica social en lo que Freire define como un encuentro colectivo dialógico.

Es un encuentro colectivo porque se resalta el carácter grupal del trabajo popular, donde las decisiones son tomadas y asumidas por el grupo-comunidad en su conjunto y en donde las relaciones se establecen en forma horizontal, evitando la verticalidad de la jerarquización. El supuesto que subyace se fundamenta en lo que se conoce como democracia.

La segunda característica del encuentro, lo dialógico, se deriva del diálogo entendido como el arte de razonar. El diálogo permite relaciones simétricas en el acto educativo, es decir cada persona tiene algo que aprender y algo que enseñar a los demás, a diferencia de las relaciones autoritarias del modelo educativo tradicional en donde el maestro es poseedor del saber y por tanto, a semejanza de un banco, deposita ese conocimiento en sus alumnos, esto es lo que se conoce como la “educación bancaria” (Freire, 1993, p. 84). En el encuentro

dialógico, sea éste alrededor de la alfabetización o de cualquier otro tema educativo, el educador y los educandos reflexionan juntos sobre problemas comunes. Se trata de hacer una reflexión colectiva, una discusión en la que participen todos y todas. Lo más importante de este encuentro es la toma de conciencia colectiva de cualquier situación opresiva en el ámbito social. Existen varios tipos de opresiones que varían desde la opresión de clase, de etnia o de preferencia sexual, o bien situaciones de opresión individuales como las relaciones entre los géneros o entre generaciones. Es decir, la opresión se manifiesta en las relaciones de poder tanto entre individuos como entre grupos sociales. No es suficiente, sin embargo, tomar conciencia del hecho opresivo como tal, es necesario además reflexionar sobre los mecanismos sociales de la opresión: qué la genera, en qué contexto se da, y cómo se advierte, para poder organizar acciones concretas que la reviertan. Para ello, Freire desarrolló todo un cuerpo metodológico que ha sido adoptado y adaptado al desarrollo de la educación popular en todo el mundo.

### 1.3.2 El Método de la Educación Popular

Como se ha mencionado, las ideas centrales de la educación popular se hallan fincadas en el encuentro dialógico colectivo. De aquí se desprenden dos conceptos básicos: el diálogo y el proceso de concientización.

El diálogo según Freire es la mediación entre la palabra y el silencio. Estas categorías representan la triada del diálogo, concepto que se deriva de la dialéctica. Las bases para desarrollar la dialéctica se remontan a la filosofía hegeliana, que explica el pensamiento dialéctico en la triada tesis, antítesis y síntesis. Es decir que todo hecho o tesis se explica por su contrario que corresponde a la antítesis; esta lucha de contrarios producirá un

resultado o síntesis. Bajo este entendido, el mundo se encuentra en constante movimiento: nada es estático, todo se relaciona y todo se transforma. Así, los hechos sociales e individuales se encuentran interconectados bajo un principio de contradicción inherente a los mismos. Tales hechos, con sus aspectos positivos y negativos, reflejan la realidad en su totalidad, cuyo principio ordenador se enfoca hacia el cambio. Podríamos representar gráficamente el pensamiento dialéctico similar a una espiral ascendente y siempre en movimiento que representa el dinamismo de la sociedad. Desde esta perspectiva, la realidad social se interpreta como un proceso que toma en cuenta la totalidad del fenómeno, la historia como contexto, y la transformación como objetivo a lograr. Núñez (1992) refuerza la necesidad de una metodología dialéctica ya que “sólo basándose en la teoría dialéctica del conocimiento se puede lograr que el proceso ‘acción--reflexión-acción’ o ‘práctica-teoría-práctica’ de los grupos populares conduzca a la apropiación consciente de su práctica, transformándola permanentemente en orden al logro de una nueva sociedad” (p. 59).

Tomando en cuenta la explicación anterior, el diálogo no solamente significa encuentro, sino más bien una actitud fincada en una praxis, que posibilita el encuentro entre semejantes y diferentes. Por medio del diálogo se hace posible también el encuentro entre ideas divergentes que pueden caracterizarse como críticas constructivas cargadas de realidad y de posibilidad (Gadotti, 1994.) El encuentro dialógico colectivo se transforma entonces en un proceso de concientización por medio del cual los individuos aprehenden la realidad que los rodea para poder transformarla.

El método de la educación popular ha influenciado también a una diversidad de educadores y académicos a nivel internacional (Gadotti, 1994, Giroux, 1979; Horton & Freire,

1990); sin embargo, es importante recalcar que trabajar con el pueblo en educación, no es sinónimo de hacer educación popular, lo que define esta práctica educativa es educar desde los intereses de las clases populares. Boff (1982) en un folleto titulado Cómo Trabajar con el Pueblo describe en forma clara y sencilla las bases para comprender los tres momentos en el proceso de concientización.

El primer tiempo corresponde a la necesidad de ver, que significa partir de la realidad. Se inicia con una serie de preguntas relacionadas con el problema a discutir. Se hace una reflexión en términos de evaluación o revisión alrededor de una acción determinada que afecta al grupo-comunidad. El método por tanto parte de la praxis, es decir de un problema de base, y no de conceptos o teorías que se refieren al problema. Se trata aquí de situaciones que afectan al grupo, de conflictos sentidos como desafíos y que piden solución.

El segundo momento se define como juzgar y tiene por objetivo analizar, examinar, reflexionar alrededor del problema. Este intento se refiere a la conciencia crítica del acto. No es suficiente definir el problema sino es preciso estudiarlo a fondo; en este caso ayudados por la teoría. Se trata de captar las causas o raíces de la situación en forma dialógica, razonada y con la participación del grupo-comunidad..

En el tercer tiempo se definen las acciones a seguir; es el momento de actuar Se trata naturalmente de propuestas de acción que surgen como conclusión de los dos momentos anteriores. Para actuar es necesario analizar las acciones desde su posibilidad, es decir lo que importa es lo que se puede hacer mas que lo que se debería hacer, esto evita caer en errores voluntaristas. Lo importante es mantener el ritmo del proceso de concientización del grupo por medio del establecimiento de estrategias y metas posibles a corto y largo plazos.

Se advierte que el énfasis del proceso está puesto en la dinámica del acto de conocer, más que en el conocimiento mismo. Este proceso promueve el pensamiento independiente y la autonomía, más que el producto mismo del acto educativo.

El enfoque totalizante del proceso educativo-organizativo de la educación popular y su objetivo estratégico de transformación social son factores que se relacionan con el cuestionamiento a estructuras opresivas de la sociedad, ya sea a nivel individual o colectivo. Esto muestra la relación de la educación popular con la pedagogía crítica en particular y con la teoría crítica en general. De ahí mi interés en desarrollar los tres modelos conceptuales para poder mostrar la articulación teórica tanto de la pedagogía como de la teoría crítica con la aplicación práctica de la educación popular.

Con el objeto de poder asimilar gráficamente la propuesta educativa de este modelo, anexo como apéndices A, B, C, D, E, F y G ejemplos de tres formas de transmitir un mensaje educativo. El tema es ¿Qué es la Educación Popular? precisamente para enfatizar el tópico de este capítulo. El apéndice A es un ejemplo del modelo tradicional de la educación, es decir la información se muestra en lenguaje escrito en forma académica. El apéndice B muestra la misma información pero utilizando un lenguaje más sencillo y utilizando compartimentos para mostrar la información de manera gráfica. En los apéndices C a G se utilizan no sólo los compartimentos, sino que se añaden imágenes y dibujos que refuerzan el conocimiento. Este es el modelo en que se basan varios talleres de educación popular. Se sugiere utilizar el retroproyector o proyector de acetatos para estimular el diálogo simultáneo entre facilitador y educandos. Se pueden utilizar además otros recursos educativos como la música de fondo, canciones, poemas o testimonios

cuyo contenido alude al tema presentado, o cualquier otro elemento de apoyo que pueda reforzar el encuentro dialógico colectivo.

### 1.3.3 El Aporte del Enfoque de Género en la Educación Popular

En la actualidad, la educación popular pasa por una etapa de tensiones debido básicamente a los cambios económico-políticos que impactan a las sociedades occidentales de hoy. Me refiero en este caso al proceso de globalización que se empezó a implementar durante esta década en los centros de poder de países del primer mundo. Un proceso cuyos rasgos han estado dictados por las necesidades e intereses de las grandes corporaciones multinacionales basados en la libre movilidad de mercados y de capitales, y trato igualitario para la inversión extranjera. El orden económico resultante es sumamente ineficiente e injusto, puesto que mantiene centenares de millones de trabajadores subempleados y desempleados en los países periféricos, y muy mal remunerados a los que sí tienen empleo, mientras hace vivir a los habitantes de los países centrales, en una economía de escasez de mano de obra. Baste revisar el último reporte de la revista Forbes (La Jornada, 1992) que señala la enorme concentración de la riqueza mundial en manos de un centenar de individuos, lo cual se dramatiza aún más “si se considera que la suma de la deuda externa de las 36 naciones más pobres equivale al conjunto de las fortunas de las tres personas más acaudaladas del planeta”(p. 2).

Este nuevo orden mundial ha impactado todos los ámbitos de la sociedad, por lo que la educación popular no escapa a los efectos del modelo económico global. Ya desde principios de la década de los 90 se había generado la necesidad de revisar sus fundamentos y adecuarlos al contexto social actual.



Por otra parte, algunos educadores populares advierten el peligro del método de concientización cuando éste se utiliza para manipular al grupo e imponer alguna idea, o cuando se emplean conceptos teóricos, sin aclararlos. En este sentido, Werner y Bower (1990) aluden a la contradicción que existe entre método y lenguaje en Freire, ya que el lenguaje académico que generalmente usa “impide poder aprender de sus metodos y usarlos a muchos líderes comunitarios que tienen poca escuela” (p. 557). Incluso citan a un promotor de salud africano que protesta al leer Pedagogía del Oprimido, diciendo “¿Cómo puede escribir tan mal alguien que piensa tan claramente?” (Ibid).

Freire también ha recibido críticas y ha provocado discusiones en el ámbito de la academia tanto entre autores latinoamericanos como norteamericanos. hooks (1993) por ejemplo, hace una crítica del lenguaje patriarcal sobre todo en los primeros escritos de Freire. Aunque reconoce el aspecto liberador de su propuesta pedagógica, critica el sexismo en sus trabajos, propio de algunos autores con un profundo sentido de la realidad, pero que no pueden superar el punto ciego del problema del género (p. 148). Freire mismo, en un diálogo con Macedo (McLaren & Leonard, 1993), reconoce la crítica de las feministas, y acepta que se requiere un análisis más riguroso, sobre todo en lo que respecta al fenómeno de la opresión. Hace notar, sin embargo, que Pedagogía del Oprimido encaja en el patrón general del contexto histórico del momento en que fue escrito dicho libro, ya que el enfoque crítico del momento era básicamente el problema de clase (p. 170).

El tema de la racionalidad en la educación popular se presenta como elemento a revisarse desde una perspectiva genérica que interviene en la configuración de nuevos discursos en la educación popular. No se trata de buscar algo nuevo, sino más bien de

volver a los orígenes teórico-epistemológicos que tienen que ver con las formas de conocimiento. Tábora (1995) explica que la educación popular había sido portadora de una concepción única de racionalidad que no tomaba en cuenta los diferentes procesos sociohistóricos, ni la diversidad de los individuos, y mucho menos los elementos afectivos, simbólicos y valóricos de las personas.

En un análisis sobre los cambios que se necesitan para refundamentar la educación popular, Alfaro (1992) cuestiona los contenidos y principios de esta propuesta educativa, preguntando qué nuevos conflictos debemos afrontar hoy que antes no existían y cómo diseñar nuevas propuestas sociales que dialoguen con la educación popular para responder a lo que hoy somos como países latinoamericanos. A estos cuestionamientos la autora plantea que hay que recuperar nuevos códigos comunicativos que trasciendan el paradigma educativo, como algo más que un acto racional, darle a la educación popular un sentido que integre la emotividad, la intuición, el sentido de trascendencia y los sentimientos. Se trata entonces de una propuesta genérica más integral, comprometiendo las manifestaciones culturales en su conjunto.

Siguiendo el carácter crítico de la educación popular, el enfoque de género también parte de una crítica no sólo de la realidad social que viven las mujeres, sino de los fundamentos teóricos que sustentan este paradigma educativo. Hasta hace poco tiempo, la educación popular en América Latina estuvo enfocada a esquemas reduccionistas que utilizaban conceptos muy generalizantes.

Varios autores (hooks, 1993; Harding, 1983) han hecho la crítica sobre el carácter ambiguo de este esquema. Algunos conceptos como pueblo, pobreza y opresión requieren

de un redefinición que tome en cuenta otras características que delimiten y definan más acertadamente el concepto mismo. Por ejemplo, cuando en la educación popular se menciona al pueblo refiriéndose a una masa uniforme y amalgamando no sólo a los pobres económicos, sino a formas de abordar la práctica y la vida cotidiana de manera distinta. En contraste, el enfoque de género hace la distinción específica a diversas formas de sometimiento de algunas mujeres que aunque pertenecen al pueblo, se relacionan de diferente manera de acuerdo con su posición económica, su género y/o su etnia. La ambigüedad en el uso de la categoría pueblo esconde en muchas ocasiones visiones paternalistas que tanto hombres como mujeres tendemos a reproducir y que difícilmente ayudan a eliminar las jerarquías sexuales y las diversas formas de opresión que padecen.

Con referencia a la opresión como concepto, también podemos decir que el feminismo ha colaborado en definir las diversas formas de opresión de las mujeres, no solamente cuando se refiere a la opresión sexual o de género, sino analizando otras categorías que pueden ser igualmente opresivas. Un ejemplo de ello es el lenguaje cuando se utiliza como elemento de definición de clase social. El lenguaje, en este caso, se utiliza como símbolo de poder. Baste analizar el lenguaje que se utiliza en la academia, el cual generalmente es comprendido por un reducido grupo de personas. En contraste, el lenguaje de la gente común es generalmente menospreciado por la academia porque se considera propio de las clases populares o subalternas (Bernstein, 1975). El lenguaje en este caso se utiliza como instrumento de opresión, ya que en vez de ayudar a la cohesión social, puede ser una limitante de la sociedad cuando contribuye a la división de clases.

Dentro del marco práctico-conceptual de la educación popular, la perspectiva de género ha enfrentado varios problemas a lo largo de su historia, que podemos enumerar de la siguiente manera:

1. Que el problema de las mujeres es secundario en el contexto de liberación de los grupos subalternos. Aunque a través de los años esta postura ha sido superada teóricamente, sigue siendo difícil en la práctica introducir el problema de género como prioritario en los procesos de educación popular.

2. Que el feminismo (movimiento en que se apoya esta perspectiva) está ligado a una visión pequeño burguesa que sugiere que las mujeres se liberen del dominio del hombre. Esta visión simplista ha tendido a reproducir la jerarquía sexual que ha prevalecido sobre todo en lo que respecta a la toma de decisiones dentro de los grupos de trabajo.

3. Para muchos educadores populares, el trabajo con las mujeres significa atender a las demandas de las necesidades básicas de los individuos, como son los servicios públicos. En este sentido, problemas alrededor de la sexualidad o del maltrato en el hogar, se reservan al ámbito de lo privado, de lo personal, fortaleciendo la división histórica entre el mundo de lo público y el mundo de lo privado. Ha sido precisamente el feminismo el que ha aportado teórica y prácticamente elementos de articulación entre ambos (Lagarde, 1990).

Por todo lo anterior, el enfoque genérico de la educación popular propone redefinir los conceptos fundamentales referentes al género de manera que incluyan también aspectos del mundo privado, que son fundamentales en todo proceso liberador integral. Estamos hablando de la recuperación de lo afectivo, de lo cotidiano y de lo personal, todo

lo cual también forma parte del ámbito de lo público. Castillo (1998) lo describe de la siguiente forma:

Las relaciones entre los géneros forman parte de la problemática que afecta a la vida cotidiana de las mujeres en particular y de la comunidad en general ya que pertenecen al conjunto de las relaciones sociales. Por ello, los procesos alternativos de transformación no terminan en las puertas de la casa, por el contrario, si anhelamos un cambio, éste debe comenzar en el hogar. Creemos que las problemáticas de género y pobreza no pueden desvincularse de la educación, por el contrario, existe una relación estrecha entre calidad de la educación y calidad de vida. (p. 3)

El enfoque de género supera la racionalidad del orden patriarcal hegemónico ya que incorpora al modelo de educación popular una nueva forma de pensar sobre el lenguaje y el conocimiento: la recuperación de los afectos, instancia que ha estado reducida generalmente al mundo de lo privado. Alfaro (1992) habla de una conciencia ética de la educación popular que va mas allá de la conciencia crítica ya que recupera experiencias de la vida doméstica, los testimonios personales, las coloquialidades, los sueños y fantasías como una nueva manera de pensar el mundo, como algo más que un acto racional y metódico. Propone nuevas formas de entender la liberación, comprometiendo lo humano con lo económico, lo político y lo cultural, y no al revés. “Una conciencia ética es imprescindible porque integra y no disuelve, porque comprende y no elimina, porque hace fuerza para crear y no para destruir, porque es sensible y a la vez se indigna, porque razona y relaciona para conocer y entender, porque no niega el error pero sí exige la responsabilidad de educadores y pueblo” (p.32).

Las corrientes críticas que nutren actualmente a la educación popular en cuanto a la recuperación del sujeto social (Zemelman, 1992), o en cuanto a la necesidad de

redimensionar la metodología hacia un trabajo ético-político deben incluir la dimensión de género como propuesta predominante dentro de la metodología de la educación popular hoy (Rosero, 1992; Tábora, 1995). Esto es lo que Tábora (1995) señala como “el reconocimiento de las alteridades” (p. 18), lo cual sugiere la aceptación del otro como problema ético al interior de la educación popular. El hablar del otro significa reconocer la diversidad de sujetos en una heterogeneidad de prácticas y de discursos.

Alfaro (1992) sugiere trabajar con nuevos códigos y géneros comunicativos que integren reflexión y razón con emotividad y afectividad, “la gente requiere conversar con y mas allá de lo testimonial, porque también quiere soñar, dibujar el futuro de fantasías que se las lleva el viento, porque no son recuperadas para proyectos de vida más amplios que las propias ganas de vivir o de aguantar” (p. 32).

Varios grupos feministas pueden dar cuenta de la riqueza de experiencias con grupos de mujeres a lo largo y ancho del continente americano. En México existe una amplia trayectoria de organismos no-gubernamentales que han abordado la problemática de género desde hace más de tres décadas. Mujeres para el Diálogo (MPD) es uno de estos grupos que sirve como referente de esta propuesta teórico-práctica en donde se toman en cuenta los aspectos subjetivos como un nuevo aporte del género en la educación popular.

**If you have come to help me, you are  
wasting your time... But if you have come  
because your liberation is bound with mine,  
then let us work together.**

**Aboriginal Woman**

## **2. LAS ONG COMO ORGANISMOS CIVILES INTERMEDIOS**

### **2.1 Programas Económicos para América Latina.**

**Durante las últimas décadas los países latinoamericanos han estado bajo la influencia de programas de ajuste estructural e integración económica que responden a la puesta en marcha del modelo neoliberal de desarrollo dictado por políticas globalizadoras de los países desarrollados, y a centros financieros y corporaciones multinacionales principalmente de los Estados Unidos.**

**Durante el Foro de Sao Paulo efectuado en noviembre de 1998 donde participaron varios partidos y movimientos de izquierda, se caracterizó a la corriente neoliberal como una amenaza a la democracia real puesto que distorsiona las ideas culturales, profundiza la crisis ambiental, potencia la feminización de la pobreza y pone en riesgo la dignidad de los seres humanos (Manifiesto de México, Foro de Sao Paulo, Nov. 98).**

**Ciertamente esta situación ha provocado una serie de desajustes en la población, debido no sólo al rigor de las medidas, sino a su aplicación sobre una población mayoritariamente empobrecida, aunada a procesos económicos altamente inflacionarios. La caída de la capacidad de compra, el desempleo y subempleo y la disminución drástica**

del salario real de los trabajadores son algunas de las consecuencias de estas medidas, que han afectado a las capas medias y sobre todo a los sectores más bajos de la población.

Para enfrentar esta situación crítica, las familias se han visto obligadas a desarrollar ciertas estrategias que les permitan sobrevivir. La incorporación infantil y de mujeres al mercado laboral y al sector informal de la economía, y la reducción de los costos del gasto familiar, son algunas de las medidas que se han puesto en marcha como estrategias de sobrevivencia.

Todo ello ha tenido un impacto negativo particularmente en grupos desfavorecidos de la sociedad, uno de ellos siendo la mujer pobre, ya que se ha incrementado su jornada laboral, tanto en lo que respecta a su labor doméstica (compra y confección de artículos para consumo diario, atención a enfermos, reducción del gasto familiar, etc.), como en lo que se refiere a sus actividades generadoras de ingreso (servicio doméstico, ambulante, trabajo en maquilas o a destajo, pequeños proyectos productivos, etc.).

Si bien las medidas de ajuste han tenido consecuencias negativas en el conjunto del grupo familiar, éstas han afectado principalmente a las mujeres, quienes han tenido que multiplicar sus actividades para garantizar la sobrevivencia de sus familias. Podemos hablar en primer lugar de las mujeres jefas de hogar, quienes tienen una doble responsabilidad: como proveedoras económicas y como madres de familia. Asimismo podemos referirnos a la situación crítica que se vive en los hogares, provocando un contexto de tensión y frustración al interior de la familia que agudiza la violencia contra la mujer en el hogar y en la sociedad en general.



## 2.2 Las ONG en el Nuevo Orden Económico Mundial

El deterioro de las condiciones de vida de los sectores populares y los procesos de centralización del poder económico y político sirvieron de marco al surgimiento y desarrollo de nuevos grupos sociales. El objetivo de estos grupos es el de denunciar las bases de la desigualdad social así como definir estrategias alternativas de desarrollo (Alatorre et al., 1994).

Estos grupos sociales forman parte de la sociedad civil<sup>5</sup> y se proponen trabajar en una suerte de pacto voluntario. Algunas de estas organizaciones que trabajan alrededor del mundo - conocidas generalmente como organismos de la sociedad civil, sectores terceristas o independientes, u organizaciones no-gubernamentales (ONG) - se han vuelto centrales para determinar la agenda pública e incidir en programas y políticas que generalmente han sido desatendidos por el gobierno y que afectan a los sectores más desprotegidos, entre estos se encuentran las mujeres de sectores populares y campesinas. Son primordialmente organismos que surgen por iniciativa de la población, por ello están insertos en la sociedad civil; su representatividad, entonces, está fincada en el apoyo y reconocimiento de la población a quien se dirige. Son independientes porque no se vinculan ni con partidos políticos, ni con iglesias, ni con instituciones gubernamentales. Son flexibles porque deben adaptarse y hacer frente a situaciones diversas y cambiantes. Igualmente sus recursos materiales y elementos metodológicos están sustentados por elementos teóricos que han sido elaborados desde la metodología de la educación popular y en torno a los movimientos sociales.

Por medio de las instancias no-gubernamentales se ofrece un abanico de servicios a grupos de la población más necesitada, quienes generalmente quedan fuera de los proyectos gubernamentales, debido a las políticas globalizadoras implementadas desde los altos mandos de poder, que en la actualidad marcan las estrategias de desarrollo a seguir por los países del Tercer Mundo.

Conforme se expanden e intensifican las actividades de estos organismos independientes, el mantenimiento a largo plazo de este sector se hace crucial, tanto para las organizaciones en si como para las comunidades a quienes sirve. Si bien su flexibilidad y capacidad innovativa tienen una relativa presencia social, estos organismos generalmente se vinculan a organismos de cooperación internacional, lo cual involucra no pocas veces situaciones de dependencia financiera. Este es un rasgo que “expresa la posibilidad de alianzas significativas para ampliar los espacios de autonomía de las expresiones sociales y para sustentar la construcción de alternativas de desarrollo compatibles con los intereses populares” (Zemelman, 1992, p. 26). No pocas veces también se disputan entre si el financiamiento internacional o nacional que las agencias financieras ofrecen a sus contrapartes. Por ello y con el objeto de garantizar su continua vitalidad, las ONG deben encontrar caminos para fomentar su estabilidad tanto organizativa como financiera, con el objeto de asegurar su estatus legal, así como para desarrollar asociaciones comunes y apropiadas que permitan la maximización de los recursos. Este es uno de los desafíos más urgentes que se presentan en este tipo de organismos.

Debido a la relativa novedad de este tipo de organismos, la historia de las ONG apenas se está escribiendo. Sin embargo ya existen varios intentos de categorizar las ONG,

de acuerdo a las áreas de trabajo, a los sectores a quienes se dirigen, o las políticas que proponen (e.g. García, 1997; Alatorre et al., 1994; Concha, 1994). Al analizar estas categorías, preferí formar un perfil general de estos organismos, por lo que a continuación mencionaré algunas de sus características más sobresalientes en base a su autonomía, a su concreción, a su rasgo social y a su carácter político:

- Son organismos autónomos porque su punto de partida está fincado en un proyecto político independiente de instancias gubernamentales, que tiene incidencia en las prácticas cotidianas de los individuos. Estos proyectos ofrecen alternativas que impulsan a las personas a formarse una identidad como sujetos sociales de acuerdo a su desarrollo como grupo social para eventualmente llegar a formar una sociedad más democrática.
- Se trata de organismos pequeños y especializados en asuntos concretos. Cada ONG se dedica a una temática y por lo general el área geográfica que cubren es precisa y restringida.
- Son agentes de cambio social porque los proyectos que impulsan se dirigen a la transformación de las condiciones de vida de los grupos populares. Su carácter social tiene arraigo en sectores que inciden en la comunidad, impulsando alternativas en proyectos sociales más humanizantes que tienen como fin el mejoramiento de la calidad de vida de mujeres y hombres, tanto a nivel personal como de la colectividad.
- Uno de los aspectos mas relevantes de las ONG en América Latina y particularmente en México se encuentra en el carácter político de este tipo de organismos, ya que, como su nombre indica, lo no gubernamental implica un tipo de organización con

políticas de formulación y acción que son alternativas a aquellas establecidas por el gobierno. Casillas (1997) menciona que las ONG's son a veces antigubernamentales "en el sentido de no compartir y de criticar abiertamente las políticas públicas... contrarias a los sectores sociales excluidos" (p. 7). Este mismo autor alude como sustento teórico de la acción social llevada a cabo, los 54 números de la revista Nuestro Siglo, que a lo largo de 20 años (1975-1994) dedicó sus páginas a la difusión de temas sociales, político-culturales, de género y de derechos humanos, entre otros.

Sin embargo existen ONG que han sido creadas por las propias instancias oficiales-gubernamentales para contrarrestar el impacto de las originales. Un ejemplo es la creación de la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) creada a instancias del presidente Salinas en 1990 y otras cuya casa matriz se encuentra en países centrales o del primer mundo y abren oficinas en países periféricos o del tercer mundo - en México Global Exchange y SIPAZ son algunos ejemplos (Aguayo y Parra, 1997).

Lo anterior nos demuestra la importancia que se está dando a la participación relevante y al incremento de organismos intermedios como son las ONG's en la sociedad civil actualmente. Prueba de ello nos lo indica la proliferación de este tipo de organismos para denunciar atentados contra los derechos humanos en conflictos sociales como sucede actualmente en el estado de Chiapas. "Durante los primeros tres meses del conflicto, más de 400 ONG mexicanas agrupadas en once redes, y más de 100 ONG del extranjero realizaron diversas actividades en Chiapas" (Aguayo y Parra, 1997, p. 36).

Hay que añadir que actualmente existen ONG que han incorporado otros ejes de interés como "la igualdad de la mujer, los derechos humanos, el desarrollo sustentable, la

ecología en sus múltiples expresiones, la filantropía, la participación ciudadana; no siempre los pobres y su causa constituyen la motivación central de todos estos nuevos actores” (García, 1997, p. 65).

Zemelman (1992) comenta que uno de los retos más evidentes es el de la concertación de esfuerzos con otros actores sociales ya que su articulación con entidades estatales, empresariales y gobiernos locales es casi nula. “Si bien es cierto que su vinculación prioritaria seguirá siendo la que mantienen con los grupos populares, ello no las puede conducir a una actitud de aislamiento social” (p. 28). Aunque esta vinculación ciertamente conlleva el riesgo de desatender el carácter popular de su propuesta, ciertamente se debe construir un poder civil que refuerce el perfil activador, cuestionador y fiscalizador de la acción del gobierno en sus diversos niveles de gestión. Es indispensable que las ONG tengan mayor capacidad propositiva, para que puedan ser interlocutores cada vez más válidos con otros sectores sociales.

Precisamente entre las ONG de mujeres, existen varias redes y coaliciones que han entablado relación con entidades financieras como el Banco Mundial. Esta relación se establece por medio de una campaña titulada El Banco Mundial en la Mira de las Mujeres justamente para dar seguimiento a los acuerdos generados en pro de la mujer en la IV Conferencia Internacional de la Mujer que se llevó a cabo en Beijing en el año de 1996. Esta campaña es un ejemplo de un primer esfuerzo por establecer una articulación con agencias financieras y entidades gubernamentales para observar el cumplimiento de políticas públicas diseñadas para establecer una equidad de género.<sup>6</sup> La elaboración y seguimiento de políticas públicas implica un paso cualitativo para dar consistencia y

viabilidad a las propuestas de las mujeres para que se repliquen tanto a nivel internacional, como regional y local.

### 2.3 Las ONG en el Trabajo con Mujeres

Algunos antecedentes de los organismos que trabajan con mujeres se ubican en los movimientos de mujeres que se desarrollaron a lo largo de cuatro décadas principalmente en los países avanzados, la influencia de la Conferencia Internacional de la Mujer en México en 1975 desde donde se promueve la década de la mujer, y desde luego en la proliferación de estudios sobre la mujer en el campo académico.

Como resultado de la crisis económica en que se ve envuelto el país durante el inicio de los 80, en México empiezan a surgir nuevos conjuntos de ONG apoyadas por el flujo de financiamiento que ofrecen varias agencias internacionales.

Los objetivos de estos organismos son variados; algunos se enfocan al desarrollo de proyectos productivos de mujeres tanto rurales como urbanas, otros tratan sobre la promoción de la mujer en cuanto a su salud, educación, derechos (civiles y reproductivos) y servicios. Un objetivo común es que tienden a fortalecer la capacidad organizativa de las mujeres en general (Szasz, 1994).

Se distinguen tres tipos de proposiciones dentro del espectro de la cooperación internacional y las ONG: primero, los proyectos asistenciales que promueven el bienestar y buscan disminuir el crecimiento poblacional. Con ellos coexiste la perspectiva de la antipobreza y de la eficiencia que busca generar ingresos femeninos extras o lo que se conoce como mujer en el desarrollo (MED) (Moser, 1995; Barrig & Wehkamp, 1996) y finalmente los enfoques de la equidad en el género que buscan reducir las desigualdades entre hombres y mujeres, promueven la autonomía de las mujeres en todos aspectos y capacitan a mujeres organizadas.

La aportación que el mundo de las organizaciones de mujeres ha venido dando durante las últimas tres décadas ha sido poco sistematizada. Es necesario que investigadores e instituciones académicas abran su mirada y pongan interés en documentar, analizar e integrar las aportaciones de estos organismos como elementos importantes en el desarrollo de un mundo más justo y equitativo para todos. Es necesario rescatar la metodología y los nuevos aportes de género que estos organismos han brindado al mundo de la teoría basados en la práctica misma de las mujeres. Es necesario rescatar esta memoria histórica a riesgo de que nuevamente la participación de la mujer en el hacer y quehacer del mundo sea soslayada o se escriba una vez más como si tuviese un papel secundario en relación al género masculino.

En los últimos años, se han generado grupos de mujeres que se han dedicado a incidir en las políticas públicas, algo poco desarrollado en los primeros años de su existencia, ya que “las energías de muchas ONG se han concentrado en fortalecer la organización social y se han preocupado menos por el diseño de una estrategia de vínculo con el estado, núcleo de poder desde donde se toman decisiones que afectarán a la población con que trabajan” (Alatorre et al., 1994, p. 341). Sin embargo, ya se han instrumentado estrategias en la búsqueda de cambios legislativos que contribuyan a eliminar la condición de discriminación de género o de violencia hacia las mujeres.<sup>7</sup>

Se deben mencionar también las limitaciones que existen en este tipo de organizaciones. Una de las más relevantes, desde luego, se refiere al problema financiero, ya que los proyectos y los organismos en sí mismos dependen del financiamiento externo, lo cual hace difícil su autonomía y en no pocas ocasiones crea dependencia. En algunos



casos estas agencias presionan a las ONG en cuanto a la prioridad de los proyectos que financian, en detrimento de la calidad de los mismos y en algunos casos sacrificando las prioridades mismas de los grupos de base. Otra limitación se refiere a la apretada agenda de trabajo con que se enfrentan cotidianamente, lo cual limita las posibilidades de reflexión, la evaluación y sistematización de acciones, y no digamos la investigación. Inclusive, algunas veces agendas tan estrechas “no contribuyen a modificar la subordinación de la mujer, reforzando el papel femenino de agente para el beneficio de la familia y la comunidad” (Szasz, 1994, p. 44).

El financiamiento externo puede asimismo convertirse en conflicto entre organismos de mujeres, ya que no pocas veces se generan disputas entre ONG para obtener el apoyo financiero de agencias internacionales en vez de que se fomente la solidaridad organizativa que tanto se necesita entre este tipo de organismos. Otro fenómeno que se da entre ellos se relaciona con la influencia que las ONG tienen en determinado grupo de mujeres de base, sobre quienes se actúa como si fueran de su propiedad de tal manera que se cae en contradicciones que tienen que ver entre otras cosas, con la clase social y con las diferencias políticas. Marcela Lagarde menciona que “las ONG y las redes de organizaciones están permeadas por la contradicción entre el centro y la periferia, las capitalinas y las provincianas, las nacionales y las internacionales. Reproducimos contradicciones que nos valorizan a unas frente a las otras” (Lagarde, 1992, p. 5). Esta misma autora propone romper con la concepción predominante de la mujer carenciada vista en la otra y asumir que nuestros organismos también tienen

carencias ya que se encuentran en un proceso inicial, en una etapa de transformación (Lagarde, 1992).

Como se puede apreciar, el universo de las ONG constituye una esfera de gran riqueza para su análisis, y a la vez, o tal vez por ello mismo, resulta uno de los problemas principales para el abordaje de su conocimiento. La diversidad, el tamaño, las temáticas y las diferentes formas organizativas de las diversas ONG de mujeres en México hacen aún más difícil su tratamiento. Hay que añadir la complejidad del carácter autónomo de las mismas, y las diferentes concepciones que existen tanto entre las mismas organizaciones, como desde el marco gubernamental y desde las agencias internacionales.

La investigación de campo sobre las ONG es casi nula debido a la poca sistematización que se ha llevado a cabo y a las razones antes expuestas. Por ello en este trabajo se identificarán las diferentes categorías, criterios y conceptos que ha utilizado MPD en su propuesta metodológica. De esta forma se podrán ofrecer líneas de investigación a futuro que sirvan para promover los cambios en la condición de subordinación de las mujeres.

Aunque las conexiones no siempre son obvias, el cambio personal es inseparable de la transformación política y social.

Harriet Lerner

### 3. MUJERES PARA EL DIALOGO

#### 3.1 Etapas en el Desarrollo de la Organización

Como menciono en el capítulo anterior, las acciones y surgimiento de las ONG en América Latina se ubican en la necesidad de suplir las diversas funciones abandonadas por la política imperial de los estados modernos. En México, la presencia del movimiento feminista, el desarrollo y fuerza de los movimientos sociales de los años sesenta y el surgimiento de asociaciones civiles caracterizadas por la gestión propia dan pie al desarrollo de grupos de mujeres que buscan espacios de participación ciudadana. En este contexto, el interés de algunas mujeres de iglesia, religiosas y laicas, buscan que la voz de las mujeres se escuche en la iglesia jerárquica.

En 1979 se inicia un grupo de mujeres de iglesia que quieren aportar una respuesta a la teología desde el punto de vista de la mujer, es decir el grupo quería entablar un diálogo con los obispos en el marco de la Conferencia Episcopal de América Latina que se llevó a cabo en Puebla en ese mismo año. De acuerdo a Ernesto Villalobos, Mujeres para el Diálogo (MPD) se convierte así en “un espacio de experiencias de mujeres en la Iglesia en América Latina. Las que lo formaron eran personalidades religiosas, es decir mujeres notables o teólogas de diferentes sitios de América Latina, un grupo que tenía mucha repercusión en el ambiente eclesial desde el punto de vista de su involucramiento como religiosas”. (JC #8, 4 de diciembre de 1997)<sup>8</sup>

Con el tiempo y como parte de la estrategia de contribuir a la construcción de la sociedad civil en general, MPD se involucró mucho más en el trabajo con mujeres de base, lo cual en sus orígenes no era exactamente hacia donde se orientaba. Con el paso de los años se define más su autonomía como grupo de trabajo con las mujeres de sectores populares. Siguiendo esta idea, Leonor Aída Concha, -la única fundadora del grupo original que continúa como miembro del grupo-, comenta “yo creo que fue un proceso rico en experiencias que fue adquiriendo otras perspectivas. Dejó de ser un foro de mujeres marginadas dentro de la iglesia para convertirse en un grupo mucho más comprometido con realidades más concretas” (JC #5, 20 de noviembre de 1997).

De esa manera MPD pasa de ser un espacio formal a integrar un espacio real. En el aspecto social y educativo se redefinieron intereses, pero se conserva un referente que ha continuado como eje fundamental dentro del grupo que es el aspecto de la fe. De ahí que en la actualidad se considere a MPD uno de los pocos grupos no-gubernamentales de mujeres que toma en cuenta la espiritualidad, es decir la fe, como parte de un proceso liberador en donde se hace oír la voz de las mujeres.

En un segundo momento se destaca la incidencia del equipo de MPD apoyando algunas organizaciones sociales como por ejemplo el grupo de mujeres de la Coordinadora Nacional del Movimiento Urbano Popular (CONAMUP) en su etapa más vigorosa. Así mismo respalda la propuesta a la Coordinadora Nacional Plan de Ayala sobre la necesidad de impulsar la organización propia de las mujeres campesinas, y ofrece apoyo sistemático a la formación y consolidación de las mujeres indígenas y campesinas, lo que se conoce como la Coordinadora Regional del Sureste. De esta etapa se rescata la reconstrucción del

método, en atención a las necesidades de las mujeres y con una actitud de respeto hacia el proceso mismo de los diversos grupos.

MPD contribuye también en el surgimiento del Movimiento Nacional de Salud al servicio del proceso popular, a la vez que se inicia una búsqueda teológica y eclesial en el ámbito de las mujeres cristianas por medio de talleres y seminarios alrededor del tema *Haciendo teología desde la mujer*.<sup>9</sup>

Actualmente, MPD tiene como una de sus prioridades la atención a los problemas de la mujer indígena y campesina, ya que este sector es el que se ve más afectado por la situación crítica del país y las condiciones de pobreza en que viven, lo cual provoca un empobrecimiento en la calidad de vida de sus familias. Son las mujeres en estas condiciones quienes buscan desarrollar respuestas creativas para cambiar sus propias vidas y las de su comunidad. Por ello MPD ha insistido en desarrollar una metodología de género que da cuenta de la especificidad opresiva de la mujer pobre.

En el año de 1997 MPD emprendió un proceso de reubicación de su quehacer. Se redefinió el contenido de su misión, los objetivos estratégicos, los ejes temáticos, los campos de intervención y de recursos humanos para lograr constituirse, al lado de numerosos sujetos sociales, en interlocutores entre sí y en interlocutores del Estado y de diversas instituciones nacionales e internacionales que impactan en las decisiones de la política nacional.<sup>10</sup> Dentro de esta reestructuración se definieron más puntualmente las áreas de trabajo, las funciones de la coordinación y del personal, así como los mecanismos de incorporación de nuevas compañeras al equipo de trabajo de MPD (Ver apéndice J).

La siguiente gráfica muestra de manera sintética y sencilla el quehacer organizativo de MPD. el qué representa lo que ofrece como grupo; el cómo corresponde a su metodología; el quién representa los grupos a quienes se dirige y el para qué representa el objetivo general de su propuesta.

Tabla A1

<u>EL QUE</u>	<u>EL COMO</u>	<u>EL QUIEN</u>	<u>EL PARA QUE</u>
Formación	Propuesta metodológica	Grupos organizados de mujeres	Empoderamiento de las mujeres
Asesoría	Educación popular	Procesos regionales e intereclesiales	
Sistematización y documentación		Redes de mujeres	

El qué. En la propuesta metodológica establecí tres niveles de entrevistas: el primero corresponde a los miembros del equipo de MPD, el segundo a asesoras y dirigentas que atiende el equipo, y el tercero a las mujeres de base. Es necesario, sin embargo, subrayar que el peso de la labor educativa está puesto en la asesoría y formación de dirigentas de grupos de mujeres (segundo nivel). Esta formación incluye talleres de capacitación para asesoras en alfabetización, talleres de metodología en educación popular, de organización, de identidad de género y derechos de la mujer, y varios más que dependen de las necesidades y requerimientos de dichas dirigentas. Los talleres también se ofrecen a grupos de mujeres en el Distrito Federal y a religiosas. Lourdes lo explica así: “Esto implica desde el pensar y elaborar talleres partiendo de la necesidad de las asesoras de grupos para que ellas a su vez capaciten y multipliquen el aprendizaje directamente con los grupos de mujeres campesinas o indígenas de las comunidades con quienes trabajan” (JC #4, 11 de noviembre de 1997).

Una línea de trabajo muy importante ha sido la sistematización de los procesos organizativos de varios grupos de mujeres, entre los que se encuentran los trabajos de sistematización de Campesinas Unidas de Veracruz y de la Coordinación Diocesana de Mujeres de la Diócesis de San Cristóbal en Chiapas.<sup>11</sup> Maricarmen nos dice, “Para nosotras esa dimensión es muy importante y también le damos un seguimiento a los procesos, o sea se rescata la memoria histórica de las mujeres, los trabajos de sus organizaciones” (JC #3, 22 de octubre de 1997).

En el rubro de documentación se encuentran las publicaciones hechas por MPD como es el boletín *Compañeras* que se edita cada tres meses, con un tiraje de 1,500

ejemplares que se envían mayoritariamente a los organismos de mujeres de base con quienes tenemos contacto. Ellas a su vez, discuten los temas tratados en el boletín, de manera que sirve tanto de apoyo a la misión básica de MPD como de instrumento de análisis dentro de los grupos. Los contenidos del boletín se centran alrededor de los siguientes temas: a) un análisis de coyuntura del país, b) noticias sobresalientes referentes a mujeres en México y en el mundo, especialmente latinoamérica, c) un tema de estudio de género a manera de historia personal que tiene una continuidad, d) anuncios varios sobre eventos, publicaciones, noticias de mujeres.

Entre otras publicaciones también podemos mencionar la cartilla de alfabetización y muchas otras publicaciones sobre aspectos como la salud, la sexualidad, la metodología de educación popular, la teología feminista, la violencia doméstica, entre los temas más relevantes (Ver Apéndice I). Todos estos temas tienen relación con los talleres y seminarios que se imparten y atienden a las líneas educativas de MPD.

Existe también el Centro de Documentación *Imelda Tijerina* que es de atención al público, con un acervo de cerca de 3,654 publicaciones que incluyen algunos folletos.

Lourdes amplía esta información:

El centro de documentación lo empezamos desde un principio. Lo hemos ido enriqueciendo con la adquisición de publicaciones; porque nosotras buscábamos información y no había mucho sobre la especificidad de la mujer y nos abocamos a la tarea de ir construyendo este centro de documentación, tanto para el enriquecimiento interior del grupo, como para dar un servicio a las mujeres. Constantemente nos llegaban, hace muchos años, chicas que estaban haciendo su tesis sobre mujeres y no había casi nada escrito sobre mujeres. Bueno eso ha pasado también a la historia porque en MPD sí se planteó cómo hacer un centro específico de documentación que sea de mujeres nada más. (JC #4 11 de noviembre de 1997)



El área de acción de MPD, se concentra mayoritariamente en los estados del sureste del país, ya que, como he mencionado anteriormente la misión primera se dirige hacia los grupos de mujeres pobres. Estos grupos se localizan mayoritariamente en los estados de Veracruz, Chiapas, Oaxaca y Guerrero. Debido a ello, la estrategia geo-política del grupo se concentra en estos estados en donde ha habido más respuesta y acogida a nuestras propuestas y la relación con algunos grupos del sureste se ha fortalecido con los años. Esta no es una estrategia establecida de antemano, ya que no es MPD quien escoge el área de trabajo, sino se debe a razones circunstanciales, en este caso áreas en donde se concentra la pobreza, característica que corresponde con el modelo educativo popular, en el sentido de que las políticas de trabajo no se establecen de manera vertical, sino que atienden al llamado y a las necesidades de los grupos de mujeres de base.

El cómo. La propuesta metodológica está basada en las categorías político-pedagógicas propuestas por autores que iniciaron la discusión teórico-práctica de la educación popular, como el tema del diálogo, de la autogestión, de la utopía realizable entre otras. Pero la característica de género enriquece dichas categorías, como una manera de superar los fundamentalismos. Para ello también seguimos las líneas teóricas del feminismo popular y de la teología feminista. La perspectiva de género atraviesa todo el quehacer de MPD y requiere no sólo del conocimiento sobre el concepto mismo, sino de un esfuerzo constante por ampliar y alimentar esta perspectiva, a partir no sólo de la teoría que se va desarrollando alrededor de este tema, sino de la práctica misma de las mujeres, la cual enriquece más concretamente la perspectiva misma.

**El quién.** Se refiere a los grupos de mujeres a quien MPD se dirige: nivel se encuentran los grupos de mujeres organizadas en coaliciones, organismos gubernamentales, coordinadoras u organismos pequeños y autónomos. El segundo nivel se refiere básicamente, aunque no únicamente, a religiosas asesoras de grupos de mujeres cristianas de base que se encuentran en varias diócesis de la República Mexicana. El tercer nivel se refiere a las redes de mujeres tanto de carácter nacional como internacional, de los cuales MPD forma parte. Algunos ejemplos son: a nivel nacional, la Red de Género y Economía en el D. F.; a nivel latinoamericano, la Red de Educación Popular entre Mujeres y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina; y a nivel internacional, La Marcha Mundial de las Mujeres 2000.

**El para qué.** MPD es un grupo de estrategia civil, no-gubernamental, que si bien toma en cuenta la incidencia eventual de sus acciones dirigidas a modificar las políticas públicas, su misión primera está destinada al empoderamiento de las mujeres en sus propios procesos de superación tanto a nivel grupal (dentro de la organización a la que pertenecen) como a nivel individual (en sus relaciones genéricas). En pocas palabras, el impacto de MPD se dirige hacia la sociedad civil particularmente enfocado a las mujeres pobres tanto en los sectores urbanos como rurales.

Cuando hablamos de **empoderamiento de las mujeres** nos estamos refiriendo a la capacidad mediante la cual la mujer adquiere una mayor confianza en sí misma. La subordinación de la mujer es expresada no sólo por la opresión del hombre sino también por otros niveles de explotación colonial y neo-colonial que se traducen en raza/etnia y clase social. Mediante el uso de este término se reconocen, por lo tanto, varios niveles de

opresión de la mujer. Marcela Lagarde se refiere al término *empowerment* cuyo origen se deriva del idioma inglés, como índice de poderío, o sea el conjunto de características, simbólicas y materiales, que impulsan al bienestar de las mujeres. Mediante el índice de poderío se deconstruyen los mecanismos de sometimiento y se reconstruye la acción transformadora que puede reconducir los procesos liberadores de las mujeres (Sayavedra y Flores, 1997).

Entonces, ¿cuáles son las estrategias que empleamos para promover el empoderamiento de las mujeres?

Como menciono en el capítulo sobre la teoría crítica, el concepto de clase social forma parte de las variables más importantes del proceso de opresión/liberación. En el caso de MPD, el concepto de clase es condición necesaria, pero no suficiente en el proceso de empoderamiento, porque la realidad de las mujeres es más compleja. La condición de clase, y en algunos casos también la etnia, debe articularse a la condición de género y formar parte de una visión más integral que considere no sólo la clase social, sino el género, la fe y la etnia para hacer un análisis más completo de la condición y situación de las mujeres. Por tanto, en el proceso de empoderamiento se deben considerar estos aspectos de manera holística en situaciones específicas de cada mujer.

Con respecto a la fe, ésta se basa en que generalmente las mujeres con las que trabajamos tienen un tipo de religiosidad basada generalmente en la fe cristiana. Es importante mencionar que este elemento de fe tiene aspectos contradictorios. Por un lado la fe se ha utilizado para reprimir y controlar la ética sexual de las mujeres sobre todo en lo que se refiere a derechos reproductivos por parte no sólo de la jerarquía eclesiástica,

---

sino que dentro de la propia ética familiar se reproducen los valores conservadores y autoritarios del cristianismo. Por otro lado, sin embargo, se puede hacer una lectura liberadora de la fe que encontramos en la hermenéutica bíblica basada en la palabra de Dios principalmente desde la teología feminista. En un capítulo aparte abordaremos más ampliamente estas dos caras de la misma moneda.

La experiencia a través de los años también ha enseñado a las mujeres del equipo de MPD lo que no se debe hacer. Lourdes lo explica:

No podíamos imponer nuestra visión del mundo; no podíamos pasar a los grupos de mujeres nuestras propias percepciones de lo que ellas necesitaban y por otro lado no podíamos partir de nuestra propia experiencia, porque son experiencias totalmente diferentes... lo que nos funcionaba a nosotras no les funcionaba a ellas, porque son experiencias polarizadas... así que empezamos a ser respetuosas de las necesidades de los grupos. Esperábamos que la demanda la levantaran ellas y no nosotras y que en el momento en que ellas nos pidieran un eje de taller, cualquiera de los que se imparten en MPD, pensar desde ellas, no como ellas, porque eso es una falacia. (JC #4, 11 de noviembre de 1997)

También aprendimos que el respeto no sólo se relacionaba con los temas, sino que se extiende a otros ámbitos de la relación. Esta idea fue reforzada en casi todas las entrevistas tanto con las miembros del equipo como con otras personas de los círculos concéntricos. De acuerdo a Angeles, se insiste en la necesidad de respeto y de no imponer criterios: "...bueno, trabajamos tres ejes: género, clase y fe. Y lo hacemos respetando, atendiendo las necesidades de los grupos, respetando su manera de ser, no tratando de imponer nuestras categorías, sino siempre haciendo reflexionar sobre sus propias categorías filosóficas de vida" (JC #1, 20 de octubre de 1997). De la misma manera Lourdes nos dice

**...el respeto a su visión del mundo y sobre todo ser respetuosas de sus tiempos. ¿Qué quiere decir esto? Que nosotras manejamos un tiempo y ellas otro y entonces nosotras al principio cuando preparábamos los talleres metíamos muchas ideas y fuimos aprendiendo que con dos era suficiente (JC #4, 11 de noviembre de 1997).**

**Lo anterior nos indica que existe una ética personal y de trabajo que inspira las acciones del grupo y que se relaciona directamente con las perspectivas de trabajo: género, clase social (etnia, en su caso) y espiritualidad. En cuanto al género, nos dirige una actitud de autocrítica con esperanza, es decir nos basamos en la autoconstrucción de las mujeres como tales, primero en lo referente a su género para en seguida incidir en la comunidad. Es decir que la reflexión crítica se basa en una reconstrucción de la identidad personal que se reflejará en el bienestar colectivo.**

### 3.2 Limitaciones del Trabajo de MPD

Existen desde luego insuficiencias y obstáculos que limitan el trabajo del equipo de MPD. A continuación señalaré algunas limitaciones que surgieron a lo largo de esta investigación, ya sea durante las entrevistas, o a partir de experiencias personales en el trabajo de educación popular.

1. En las entrevistas se mencionó varias veces que una de las insuficiencias para el mejor aprovechamiento de los recursos que ofrece MPD es la falta de difusión.

Maricarmen lo explica de la siguiente manera:

Quizá nos ha faltado mucha difusión, por lo mismo, porque nos molesta la gente que trata de decirte que es la quinta maravilla, ¿no? Ahí hay una falta de modestia, creo, pero no sabemos el modo de cómo hacerlo para que no resulte chocante... simplemente... sacamos una bola de publicaciones que lo sabemos nosotras y las repartimos por supuesto, pero sólo ahí quedan... pudiéramos haber hecho la presentación de los libros de salud, por ejemplo, y no lo hemos hecho... quisiéramos no desperdiciar estas oportunidades pues habría que mejorar la difusión para un mejor aprovechamiento de las publicaciones. (JC #3, 22 de octubre de 1997)

2. El carácter cuestionador de esta metodología presenta dificultades para la multiplicación y socialización de la propuesta de género ya que ésta cuestiona la educación clásica, basada en modelos que responden a una educación patriarcal. Esto representa un problema en la comunidad y en familias que generalmente se asientan en valores conservadores y cualquier cuestionamiento se percibe como una amenaza a la estabilidad grupal. Como menciona Rosero (1992) atinadamente, “la propuesta de una educación desde el género, implica una lucha contra corriente, ya que está basada en una propuesta desestructuradora de modelos establecidos, que requieren primeramente del reconocimiento de las diferencias de género en la educación” (p. 24).

Por ello, es importante que el proceso educativo se extienda no únicamente a las mujeres, sino a todos los miembros de la familia y la comunidad. Por ejemplo, en un taller de metodología de educación popular que se llevó a cabo en una comunidad rural cerca de Santiago Tuxtla, Veracruz, se organizó una mesa específica para los miembros masculinos (esposos e hijos) que llegaron al taller porque iban acompañando a las mujeres. El resultado de esa mesa para el género masculino fue muy positivo, ya que los hombres aprendieron que al tratar la problemática de las mujeres, estaban también aprendiendo sobre los hombres con una propuesta hacia un futuro de mayor bienestar social así como de igualdad entre los géneros.<sup>12</sup>

3. El activismo que predomina en este tipo de organismos es otra gran limitante ya que muchas veces se privilegia la cantidad a costa de la calidad de los procesos. En ocasiones son las agencias de financiamiento quienes promueven este activismo ya que “priorizan proyectos con base en un cada vez más amplio número de beneficiarias y una abundante lista de actividades, en lugar de priorizar la calidad de las mismas” (Alatorre et al., 1994, p.341).

Este activismo se combina con el carácter no institucional de dicho modelo, ya que no cuenta con el apoyo del estado ni con la disponibilidad de recursos requeridos para el mantenimiento a largo plazo de sus programas. ¿Cómo sostener este tipo de trabajos? ¿Cómo crear cierta estructura de apoyo a programas de educación popular? Este es uno de los grandes retos que como organismos no gubernamentales, debemos enfrentar.

4. El tipo de financiamiento agudiza el problema porque los programas de educación popular son impulsados generalmente por ONG de mujeres que dependen del

financiamiento extranjero, con lo cual se crea una dependencia que muchas veces condiciona la estabilidad de los proyectos de educación popular. Mariza lo resume de esta manera: “cada vez hay menos financiadoras que te dan para salarios y gastos administrativos. Y cuando termina el financiamiento siempre viene el descontrol. Yo creo que debemos promover el autofinanciamiento” (JC #2, 23 de octubre de 1997). A la pregunta de cómo podríamos hacer autofinanciable una organización que es eminentemente educativa, Mariza responde:

Yo creo que son dos situaciones que no están divorciadas. Una cosa es una organización de tipo productivo, una microempresa que ya se sabe que va en beneficio de una cuestión social... Yo creo que podríamos acercarnos a ONG europeas, o como en Israel donde tienen sus propias empresas... que han probado mucho cómo solucionar este tipo de problemas... pienso que no lo hemos buscado en serio, sería cuestión de dedicarse. (JC #2, 23 de octubre de 1997)

5. Las apretadas agendas de trabajo de los grupos de mujeres como MPD impiden, en algunos casos, disponer de un tiempo para la reflexión y la sistematización, procesos que son muy importantes si las mujeres no queremos continuar en el anonimato histórico.

Una de las metas de la educación popular es la autonomía tanto de los grupos de apoyo y asesoría tales como MPD como de las comunidades u organizaciones a quienes se dirige. Por lo anterior, uno de los retos más urgentes es desarrollar una forma de evaluación cualitativa del impacto de estos proyectos y el grado de autonomía alcanzado como resultado de los mismos. La educación popular se ha enfocado más a la educación y organización de los grupos sociales y menos a afinar el componente evaluativo del impacto de sus proyectos.



Caminante no hay camino, se hace camino al andar.

Antonio Machado

#### 4. APROXIMACION METODOLOGICA

##### 4.1 El Uso de Metodologías Cualitativas en el Análisis de Género

La elección de una metodología adecuada al presente proyecto de educación popular con mujeres ofrece muchos retos. Por un lado resulta complejo poder analizar la efectividad de grupos cuyo proceso de educación no formal incluye no sólo cambios en la conciencia de las personas, sino propuestas de acción en apoyo a transformaciones mayores en el terreno social o político. Por otro lado, los métodos tradicionales resultan insuficientes para evaluar y documentar cambios en la percepción de la realidad social, mientras que algunos métodos informales empleados por organizaciones no gubernamentales son parciales pues no cuentan con resultados confiables sobre todo en lo que se refiere a la representatividad de la investigación. “Los proyectos dirigidos a las mujeres de sectores populares constituye un fenómeno reciente y existe poca información sobre las acciones y el impacto que tienen estos proyectos en las condiciones de vida de las mujeres” (Alatorre et al, 1994, p. 338). En este contexto, los métodos cualitativos desarrollados por las ciencias aplicadas como la antropología parecen adaptarse mejor a este tipo de procesos, así como metodologías que se han desarrollado específicamente para análisis sobre el género (e. g. Lagarde, 1990 y Buss, 1993). Siguiendo el modelo antropológico, los resultados de este trabajo de investigación se apoyan en un estudio cualitativo empleando algunas técnicas de la investigación participativa.

A diferencia de los métodos cuantitativos basados en números y medidas lineales, los métodos cualitativos proporcionan la puerta para la investigación experiencial. Los métodos cuantitativos suponen una investigación objetiva y unitaria donde los sujetos se seleccionan de tal forma que sean representativos de la población estudiada y el investigador pueda hacer generalizaciones con un cierto grado de confianza a partir de ciertas variables manipulables.

Los métodos cualitativos por su parte, requieren de un acercamiento al conocimiento que es contextual, suponen una temporalidad específica y por tanto no requieren la manipulación de variables, sino más bien de una metodología inductiva que considera la multiplicidad de relaciones que no están aisladas sino interrelacionadas entre sí.

En las últimas décadas se ha venido desarrollando una corriente metodológica en el campo de la educación, la antropología, la historia oral, y en general en disciplinas humanísticas, centrada alrededor del proceso de significación de sentido. El feminismo, la etnografía y en general los interesados en la sociología humanística han dado buena acogida a este modelo que busca dar un sentido a la experiencia. La investigación participativa proporciona los instrumentos adecuados para el análisis de la experiencia, los cuales se basan, entre otros, en la entrevista, la observación participante y los testimonios personales que ofrecen el relato o discurso de fuentes de primera mano. Algunos etnógrafos (e. g. Hammerstein & Atkinson, 1983, Lammerink, 1995; Altheide, 1987) apuntan que la significación de la experiencia no se refiere a un reportaje documental, sino más bien a una construcción cultural que recurre no sólo al yo sino también al otro. Esto

significa que el grupo involucrado contribuye al pensamiento creativo que se utiliza en el proceso de investigación, lo que supone una decisión conjunta sobre lo que se observará, qué instrumentos de investigación se manejarán y cómo se podrá hacer comprensible y útil lo que se ha investigado. Al mismo tiempo los investigados son parte de la acción que conforma el tema de la investigación. Comenzaré por explicar el uso de estas técnicas en lo que se conoce como la investigación participativa. Más adelante explicaré la conveniencia de esta metodología en el caso de MPD.

## 4.2 La Investigación Participativa

A finales de los años sesenta, uno de los científicos sociales mexicanos más renombrados, Rodolfo Stavenhagen (1968), hablaba ya de la necesidad de deselitizar las ciencias sociales. Esto significa que el conocimiento debe transformarse en un instrumento para el cambio, más cercano a la práctica de lo que en general han estado las ciencias sociales en la academia.

La investigación participativa se ha establecido en la actualidad como uno de los instrumentos metodológicos que pueden dar aportes más concretos sobre la práctica de los sujetos, especialmente en países llamados del Tercer Mundo -que prefiero referir como países sobreexplotados, según el término acuñado por Parenti (1989)- que se ha caracterizado por corrientes de pensamiento que emanan de la necesidad de establecer el vínculo entre teoría y práctica. La teoría de la dependencia, la pedagogía crítica o la crítica cultural son algunas de estas corrientes.

Es especialmente en las ciencias sociales en donde se ha privilegiado el uso de metodologías participativas, ya que pueden aportar avances más puntuales en los procesos de cambio social. No ha sido este el caso en las ciencias naturales y en las exactas en donde el modelo positivista ha sido predominante. De ahí la resistencia entre algunos académicos y científicos a aceptar visiones de carácter cualitativo en el proceso de conocimiento de las ciencias sociales, ya que las estrategias investigativas también tienen consecuencias para los métodos y técnicas utilizados (Salazar, 1992; Stavenhagen, 1968). Tal y como observa Fals Borda (1986), las herramientas de los investigadores son marcos de referencia con las que intentan interpretar la realidad. Estas herramientas no son

neutrales puesto que no pueden ignorar las consecuencias sociales, políticas y económicas de la investigación.

Existen varios supuestos en la estrategia de la investigación participativa que se adecúan a las premisas de la educación popular y de la teoría crítica, ambos fundamentos teórico-epistemológicos del presente trabajo. Si bien la teoría crítica cuestiona las relaciones de dominación y subordinación, no se han elaborado estudios empíricos que describan las posibilidades prácticas de esta teoría hacia nuevos sujetos o formaciones sociales, como lo ha hecho la educación popular (Park, 1993). La investigación participativa en este caso, sirve como puente de enlace en la aplicación de la teoría crítica al proceso de educación popular de MPD enfocado al problema de género.

La investigación participativa se describe como una actividad integral que combina la investigación social con procesos de educación popular dirigidos hacia la praxis. La combinación de estos elementos en un proceso interactivo a la vez estimula y ofrece retos a los involucrados en el proceso. La creación de conocimiento por medio de la significación de la experiencia, contribuye a lo que Fals Borda (1986) llama “la ciencia del pueblo” (p. 98). A continuación menciono las características más relevantes de este proceso:

- El problema se centra en el grupo objeto de estudio.
- El objetivo de la investigación incluye la transformación y el mejoramiento de los involucrados. Los beneficiarios son los mismos miembros del grupo.
- El proceso investigativo incluye a todos los miembros que fungen como sujeto/objeto de la investigación.

- El enfoque de la investigación está puesto en el trabajo con grupos marginados, explotados u oprimidos, en este caso un grupo de mujeres comprometidas en procesos de empoderamiento de mujeres pobres.
- El investigador/a puede ser una persona ajena a la situación, sin embargo, en la mayoría de los casos es una persona comprometida con el grupo mismo, lo cual la convierte en militante, más que en participante.
- Se rompe la relación de dominación-dependencia implicada en el binomio sujeto-objeto, y en su lugar se establece una relación simétrica donde la conexión fundamental es de sujeto a sujeto.
- Los resultados no pueden generalizarse a poblaciones mayores, ni siquiera a otros grupos. Esto no quiere decir que los resultados son menos válidos, sino que hace honor a la integralidad de la dinámica grupal y a los aspectos históricos y participativos del proceso mismo. Sin embargo, la experiencia investigativa puede ser compartida con grupos que tienen intereses similares para comparar, contrastar o transferir los procedimientos y resultados a dichos grupos.

Lo anterior se puede resumir en la idea de colectividad, en el rol participativo de los sujetos de estudio y en el concepto de vivencia, que se funda en la idea de compartir la experiencia de vida. Según Fals Borda (1986) vivencia implica inmersión en las condiciones concretas del trabajo de campo e identificación con las comunidades locales que combina investigación y acción. La vivencia va más allá de la simple entrevista cuya experiencia es pasajera. La observación participante se convierte en militante porque rompe la dicotomía sujeto/objeto. En situaciones concretas se fomenta la confianza mutua

y la corresponsabilidad entre entrevistado y entrevistador. Más aún, el concepto de vivencia enriquece y amplía la experiencia de vida del investigador (Ver apéndice J).

#### 4.2.1 Insuficiencias de la Investigación Participativa en el Análisis de Género

La historia es una de las disciplinas que se ha visto más afectada en la búsqueda de metodologías alternativas, por la presencia abrumadora de versiones oficiales que atienden a intereses organizados por el poder masculino. Históricamente las mujeres han estado excluidas de la creación de nuevas formas de conocimiento, ya que la producción del conocimiento científico ha estado centrado y en manos del hombre, en donde se asume a la mujer como consecuencia lógica del primero. Por ello las investigaciones con una perspectiva feminista emplean metodologías de trabajo que promueven el empoderamiento de las mujeres más que la reproducción del status quo y buscan reordenar el centro del cual se genera el conocimiento.

Si bien en la investigación participativa está implícita la idea de democracia, algunos estudios feministas han señalado carencias en numerosos proyectos de investigación comunitarios en los cuales se advierte una visión androcéntrica (Maguire, 1987; Lagarde, 1992) cuyas características más sobresalientes son las siguientes:

1. Un lenguaje masculino que excluye lo genérico femenino. Este tipo de lenguaje, tanto oral como escrito, dificulta la distinción de la presencia y experiencia de mujeres en relación a los hombres en cualquier tipo de proyecto.

2. El acceso inequitativo de las mujeres en los beneficios de los proyectos. Esta situación se advierte sobre todo en proyectos mixtos, en donde las mujeres son marginadas en relación a los hombres.

3. Atención inadecuada a los obstáculos derivados del machismo, que muchas veces no se atiende como problema prioritario a solucionar dentro de los grupos.

4. Cuando se habla de grupo o comunidad, no se hace la diferencia de quiénes forman dicho grupo, es decir de la composición genérica de la misma y por lo tanto no queda claro quiénes son verdaderamente las o los involucrados.

5. Normalmente en las agendas de discusión de proyectos de investigación participativa, la atención se centra en los elementos de opresión de clase y se soslaya el problema del género.

La metodología feminista propone recuperar las voces femeninas y descubre un nuevo potencial en los testimonios y vivencias de las mujeres quienes rinden historias ricas y complejas que dan un sentido a su experiencia. Esto sienta las bases para una recuperación crítica del discurso femenino que generalmente ha estado subsumido en investigaciones de carácter androcéntrico.

#### 4.2.2 La Conveniencia del Enfoque de Género en la Investigación Participativa de Mujeres para el Diálogo

El proyecto general de esta investigación propone abrir la discusión alrededor del modelo de educación popular con una perspectiva de género, aplicado en este caso a la educación popular entre mujeres. Las preguntas que guían este proyecto giran alrededor de dos vertientes: la primera se refiere a los elementos de la pedagogía popular que han sido relevantes en el proceso de educación popular con mujeres implementado por MPD. La segunda vertiente se enfoca hacia los mecanismos que utilizan las mujeres en sus organismos de base para poner en práctica dichos elementos de la pedagogía popular. El supuesto que subyace es que las



mujeres se han apropiado del modelo pedagógico popular al aplicar y aportar desde la realidad de su vida diaria y de su comunidad, elementos que se refieren al género como parte del proceso de concientización. De esta manera se recupera y se resignifica la experiencia desde la práctica misma de las mujeres.

De acuerdo a las premisas de la investigación participativa consulté con las mujeres miembros del equipo de MPD acerca de la propuesta metodológica, y coincidimos en que el supuesto arriba mencionado es idóneo y servirá como hilo conductor de la investigación. Este supuesto se basa igualmente en el carácter democrático-popular que ha guiado y se ha establecido como una constante en el trabajo de MPD con los grupos de mujeres con los que se relaciona. Los resultados de la investigación se podrán utilizar ya sea para elaborar un manual de metodología para programas de educación popular con un enfoque de género o bien para ampliar las líneas de investigación que queden abiertas conforme a las conclusiones del trabajo de campo.

Resumiendo la discusión anterior, las preguntas que guían la investigación son las siguientes:

- 1.- ¿Qué contribuciones ha hecho MPD a la metodología de educación popular a partir de una práctica educativa que incluye la perspectiva de género?
- 2.- ¿Qué indicadores se pueden elaborar a partir de sus programas, talleres y publicaciones, que forman parte de la historia de MPD?

Es necesario mencionar que el activismo que predomina en este tipo de organismos y las estrechas agendas de trabajo de grupos que trabajan con mujeres impiden hacer un trabajo más reflexivo de sistematización ya que no cuentan con recursos humanos ni

financieros para documentar sus procesos. Por tanto, una de las contribuciones de este estudio es sumarse a la elaboración teórico-metodológica feminista de grupos como MPD que trabajan con la educación popular entre mujeres.

#### 4.2.3 Códigos de Análisis

Los criterios que guiaron la metodología de esta investigación para la selección de las áreas de trabajo de MPD se establecieron por medio de códigos, identificados en las entrevistas que realicé con cada uno de los miembros del equipo. Dichos códigos sirvieron igualmente para profundizar más específicamente en los conceptos fundamentales que norman el trabajo de MPD: género, clase social y espiritualidad.

Teóricamente desarrollaré en el capítulo 5 cada concepto por separado siguiendo una organización heurística de los mismos lo que facilita el avance de la investigación. Sin embargo, en la práctica, dichos conceptos se entrecruzan e influyen entre sí de manera holística.

### 4.3 El Papel de la Investigadora

La autora de este trabajo colaboró como miembro activo de MPD durante varios años, y aunque actualmente ya no pertenece activamente al grupo, ha seguido de cerca los acontecimientos y proyectos de MPD. Por tanto, el carácter de la investigación tiene rasgos subjetivos no solamente por la relación sujeto-sujeto del modelo de la investigación participativa, sino debido también a la relación militante de la autora. Algunas veces se hablará en primera persona tanto del singular como del plural; cuando la autora habla como miembro del grupo. Esto lleva a la consideración de un papel emergente del investigador social que trasciende las técnicas del modelo de investigación participativa, similar a lo que Cristina Salazar describe como el observador-militante. “La observación activista no solamente mejorará el entendimiento científico del proceso social... sino que también puede ayudar a transformar a los activistas o militantes con mentalidad no investigadora en observadores cuidadosos de su propia acción” (Salazar, 1992, p. 51). Por lo tanto, el carácter de la observación no es sólo participante sin también es militante.

Asimismo el papel de la entrevistadora también se modifica, ya que en algunos párrafos se advierten no sólo preguntas sino las reflexiones propias de la autora sobre la materia, ya que su doble rol de participante interna como de sujeto externo la hace una persona comprometida con el grupo y a la vez tiene que tomar distancia como investigadora. En una entrevista con Angeles, la autora explica “... soy parte e investigadora a la vez, son dos roles; estoy dentro de la organización pero a la vez estoy haciendo la sistematización. Mis valores intervienen, no puedo ser totalmente objetiva” (JC #1, 20 de octubre de 1997). Por tanto, continuando en primera persona, este rol me cuestionó constantemente en cuanto a las implicaciones de

nuestro trabajo en la redistribución del poder tanto entre clases sociales como entre los géneros. Creo que estas preguntas se encuentran en el corazón mismo de toda investigación participativa.

#### 4.4 La Entrevista como Instrumento de Análisis

La entrevista ha sido uno de los instrumentos que más han contribuido a la comprensión de la realidad social, de las perspectivas y sentimientos de las mujeres. Anderson (1990) menciona que los científicos sociales tradicionales han sido entrenados para interpretar el significado a partir de los hechos, mientras que la entrevista, como un instrumento de carácter cualitativo, se asemeja a la historia oral que proporciona la oportunidad de preguntar a la gente directamente (p. 98). La entrevista oral permite no sólo articular las experiencias de las mujeres, sino reflexionar sobre el significado de dichas experiencias en su vida diaria.

El lenguaje narrativo usado en la entrevista ayuda a crear un momento de intimidad comunicativa. La intimidad requiere de la confianza para contar una parte de la vida personal usando palabras, gestos y silencios. En esta forma se crea un clima de confianza que busca establecer lazos mutuos de afecto. A la vez el reunir a un grupo con su historia puede contribuir al redescubrimiento no sólo de la historia grupal, sino la reconstrucción de la memoria histórica, es decir del contexto general del que deriva dicha historia. A menudo hemos oído decir que la gente que olvida su pasado, tiende a repetir sus errores. La historia de un grupo presupone ser capaz de revisar el pasado en relación con el contexto en que se dió para poder recuperar la memoria histórica.

Recuperar la historia significa también recurrir no sólo a la visión interna de las integrantes del grupo, sino igualmente la visión externa que otras personas tienen del mismo, lo que algunos autores han llamado el auto y el hetero-reconocimiento del objeto de estudio (Park et al., 1993). Por ello incluí en las entrevistas no sólo a las siete personas

que componen actualmente el grupo de MPD, sino también a varias personas que han tenido contacto constante con el mismo, tales como las asesoras y asesores que fungen como mediadores entre MPD y las mujeres de base, así como también a un grupo de estas últimas.

La metodología de la entrevista está organizada en tres círculos concéntricos. El núcleo del círculo está compuesto por las siete integrantes que actualmente forman MPD. El segundo círculo lo componen asesoras y asesores que tienen el papel de intelectual orgánico<sup>13</sup> de la investigación participativa, es decir, líderes que apoyan, asesoran y/o acompañan a los grupos de mujeres. Este grupo está compuesto por dos asesoras de grupos con quienes MPD tiene mayor contacto, uno localizado en Veracruz y el otro en Chiapas y dos hombres que han seguido muy de cerca el proceso organizativo de MPD; uno de ellos es teólogo, y el otro es dirigente popular. El tercer círculo se compone de seis mujeres de base: tres pertenecen al grupo de Veracruz y tres al de Chiapas. Los segmentos de entrevistas que cité en este trabajo están codificadas en orden numérico con mis iniciales y la fecha de la entrevista. Todas están grabadas en cinta, transcritas y en posesión de la autora. Sólo en el caso de las tres mujeres de Chiapas utilicé pseudónimos porque el caso lo requería.

Comencé con una ronda de entrevistas con las siete mujeres miembros del grupo nuclear para definir, refinar y confirmar la metodología de trabajo. Elaboré tres preguntas focalizadas para guiar la entrevista, con dos preguntas abiertas para permitir modificaciones y mejorar la propuesta metodológica. Las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son los ejes de trabajo que se manejan en la metodología de MPD?
2. ¿Crees que hay alguna característica que distingue a MPD en relación a otros grupos de mujeres que trabajan con mujeres?
3. ¿Existe otro grupo similar que aborda las mismas líneas de trabajo de MPD?
4. ¿Cuáles son las tendencias a futuro de MPD?
5. ¿Qué sugerencias tienes para mejorar la metodología?

Las preguntas para los asesores y asesoras del segundo círculo fueron las siguientes:

1. ¿Desde cuándo conoces a MPD?
2. ¿Has hecho algún trabajo conjunto?
3. ¿Conoces su metodología y qué piensas de ella?
4. ¿Cuáles han sido los aportes de MPD al problema de género?
5. ¿Cómo consideras que ha sido la asesoría y colaboración de MPD?
6. ¿Cuál ha sido la contribución de MPD al proceso de mujeres en México?
7. ¿Qué limitaciones consideras que tiene MPD?
8. ¿Qué sugerirías para mejorar su metodología?

El tercer círculo concéntrico lo forman seis mujeres de base a quienes entrevisté con preguntas más abiertas y a manera de diálogo, debido a la situación informal en que nos encontramos. Las entrevistas fueron colectivas, es decir dos series de entrevistas con tres mujeres en cada entrevista. En Chiapas fue dentro de un encuentro de mujeres de la región y en Veracruz como parte de un taller de salud que organizó la asesora de la localidad. Las preguntas eran focalizadas, pero también dependieron de la interacción entre sujetos durante la entrevista, es decir, ellas daban la pauta para las preguntas. Los temas que se trataron fueron

los siguientes aunque no necesariamente en el mismo orden de las preguntas (razón por la que no enumero las preguntas):

¿Desde cuándo participas en la organización?

¿Por qué te gusta participar?

¿Cómo mejoraron su pensamiento desde que participan?

¿En qué es diferente el modo de trabajar de las mujeres, al modo de trabajar de los hombres?

¿Piensas que el hombre tiene más capacidad que las mujeres?

¿Qué obstáculos son los que tapan el camino en este caminar para que puedan participar?

¿Si tuvieras más dinero, sientes que podrías participar mejor?

¿Qué podemos hacer con el miedo y por qué tenemos miedo?

¿Por qué los hombres no tienen miedo y las mujeres si?

¿Y qué decíamos de las mujeres que también meten miedo?

¿En qué les ha ayudado los talleres y los encuentros como éstos para su vida?

¿Qué puedes contar de tu vida, de ti misma?

Entonces, en comparación con otras mujeres, ¿creen que han caminado?

¿Cómo tratan la fe, cuál es la importancia que tiene?

Una vez elaboradas y transcritas las entrevistas, procedí a analizar las respuestas, los diálogos colectivos y las autorreflexiones para establecer el enlace entre la teoría y la práctica. En el siguiente capítulo analizaré el trabajo de campo que llevé a cabo mediante las entrevistas.



**Me complace creer que hay un mensaje en el Nobel destinado en 1991 a Aung San Suu Kyi y en 1992 a la Menchú. Son mujeres pobres, indígenas o mestizas, alejadas de los centros de poder, que parecen condenadas a aceptar el dolor, el resentimiento, el rencor y en cambio están en condiciones de ofrecer una respuesta de amor y de vida. El mundo fue creado para ser una casa común y no el campo de concentración para la mayor parte de sus hijos. Estas dos mujeres nos lo recordaron.**

**Eduardo Galeano.**

## **5. ANALISIS DEL TRABAJO DE CAMPO**

### **5.1 Conceptos Fundamentales que Funcionan como Ejes de Trabajo de MPD**

En este capítulo profundizaré en los conceptos principales que forman parte de las perspectivas específicas que se articulan en el marco ideológico del grupo y que iluminan el trabajo de MPD. La selección de estos conceptos surgió a partir de la frecuencia con que se mencionaron en las entrevistas y de mi experiencia personal como miembro del grupo. Una de las preguntas se refería precisamente a definir las perspectivas de trabajo. Todas en el grupo coincidimos en que tres han sido los conceptos fundamentales que iluminan el trabajo de MPD: género, clase social y fe. Angeles lo sintetiza en esta forma: “todas coincidimos en la cuestión metodológica y también te puedo asegurar que género, clase y fe es un común denominador de todas, lo hemos pensado y lo hemos discutido mucho” (JC #1, 20 de octubre de 1997).

1. MPD concibe la realidad social desde el género, cuando advertimos la desigualdad construída históricamente entre los géneros. Por ello, de acuerdo a nuestra

misión como Mujeres para el Diálogo, enfocamos nuestro trabajo en acciones positivas que develen la injusticia de la condición de la mujer, y facilitamos, mediante una deconstrucción de su identidad subordinada, la construcción de una nueva mujer libre, empoderada, autosuficiente, en fin, una mujer sujeto.

2. Cuando hablamos de clase, reconocemos que la estructura social refleja las desigualdades económicas y sociales entre los diversos estratos de la población. Entre los sectores más desposeídos se encuentran las mujeres pobres, con quienes MPD asume un compromiso social y toma partido desde sus intereses y necesidades. Con el sustento teórico de visiones marxistas-feministas, apoyamos procesos que las vuelvan sujetos de su propia historia. La cuestión étnica, íntimamente vinculada con la clase social, tiene como especificidad la condición triplemente opresiva de las indígenas: por ser pobres, por ser mujeres y por ser indígenas. Por ello, también trabajamos la perspectiva étnica cuando se trata de mujeres indígenas.

3. En cuanto a la fe, este es un elemento específico que manejamos en MPD en dos niveles: el primero a nivel grupal, ya que somos un grupo que nos reconocemos cristianas. Aunque si bien la mayoría de nosotras lo somos, no es condición necesaria para pertenecer al grupo, lo importante es el compromiso cristiano que asumimos como grupo. Este compromiso se sintetiza en el seguimiento de las enseñanzas de Jesús el Cristo para contribuir a la construcción del Reino en esta tierra desde una perspectiva teológica de liberación, como explicaré más adelante. El segundo nivel se relaciona con el trabajo concreto de MPD. En México existen muchos grupos de mujeres cristianas que podrían incorporar a sus reflexiones religiosas la dimensión de género. Para estos grupos la fe no

sólo existe en el orden espiritual sino que está imbricada en sus condiciones materiales, o sea en su vida concreta. Desde esta perspectiva nuestro trabajo lo ejercemos con aquellos grupos que articulan las dimensiones de fe y género, o de fe, clase y género a su trabajo. Estos grupos pueden ser comunidades de base, religiosas de alguna orden específica, grupos mixtos, redes de grupos cristianos e incluso algunos grupos ecuménicos.

En el trabajo práctico de MPD los ejes de clase/etnia y género se articulan, aún si trabajamos con grupos de clase media o grupos masculinos; la fe, sin embargo, pertenece al mundo de las creencias y por tanto sólo se incorpora en nuestras actividades con quienes lo solicitan, “no nos interesa hacer proselitismo, no queremos convencer a nadie sobre algún tipo de creencia religiosa. Lo que nos interesa es convencer a través de argumentos teóricos, apelando a la razón, que las desigualdades por razón de clase/etnia o género son realidades construídas históricamente y por lo tanto pueden ser transformadas” (JC #1, 20 de octubre de 1997).

Comenzaré por desarrollar los tres conceptos -género, clase social y fe- en su aspecto teórico para posteriormente analizar cómo se articulan a la práctica con los grupos con quienes trabajamos.

### 5.1.1 Género

El significado de las palabras, así como de las ideas y de los conceptos, tienen una historia. El término género, en este sentido, forma parte de la historia del feminismo. En algún momento, la palabra se consideró equivalente a sexo, pero a partir de la mitad del siglo pasado, el movimiento feminista introdujo todo un debate acerca del término diferenciándolo de la palabra sexo, ya que esta última denota un determinismo biológico,

mientras que el género, si bien incluye también al sexo, resalta sobre todo los aspectos culturales y relacionales relativos a los géneros masculino y femenino (Lagarde, 1990; Scott, 1986). Según la formulación de la historiadora Joan W. Scott (1986) el género también se incluye en las relaciones sociales de poder entendidas discursivamente como campos de fuerza sociales que dan origen a estructuras de dominación y formas de sometimiento como el sexismo en cualquiera de sus expresiones: machismo, misoginia y homofobia.<sup>14</sup> “El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos... el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (p. 21).

Históricamente se ha considerado al género como un sistema binario jerárquico en donde el macho se opone a la hembra; lo masculino a lo femenino. Bajo este esquema se ha asociado a lo femenino con la intuición, la naturaleza, la procreación, lo doméstico y lo privado mientras que a lo masculino se le atribuye lo racional, lo cultural, lo instrumental, lo político y lo público. Esta dualidad ha encubierto procesos sociales y culturales mucho más complejos, en donde las diferencias entre mujeres y hombres no son tan evidentes ni tajantes.

Diversos sujetos van emergiendo en la sociedad en forma alternada, como los indígenas, los jóvenes, los homosexuales, los viejos, los minusválidos quienes, poniéndose en primer plano, dan testimonio de presencia; en el caso que nos ocupa vemos a las mujeres como nuevos sujetos sociales. A partir de la emergencia de los diversos sujetos sociales, se van descubriendo teorías y nuevos medios de conceptualización y de organización social en donde se entrecruzan y combinan otras categorías sociales (como la

clase social, la etnia, la edad, o la preferencia sexual) que hablan de la ambigüedad y de las complejidades de la sociedad. Por ello quienes estudian el género amplían su conocimiento acerca de una visión interior del sistema social y cultural. Bien se ha dicho que “quienes estudian el género pueden estar revisando nuestros conceptos sobre qué es humanidad y qué es naturaleza... desde esta perspectiva aprender sobre las mujeres implica también aprender sobre los hombres” (Ibid).

Durante los últimos cuarenta años han surgido en la academia líneas de investigación complejas alrededor del género como fenómeno cultural. Se debate acerca de sus funciones políticas, económicas y sociales, de sus formas discursivas diversas, de sus fronteras culturales (e. g. Alfaro, 1992; Anderson; 1990; Casey, 1993). Dentro de la sistematización de la educación popular también el género se ha referido como una producción implícita en relación al contexto social en que se advierte, sin aludir a formas de reproducción del *status quo* que están culturalmente establecidas a través del uso del lenguaje estructurado alrededor del género masculino, por dar un ejemplo. Se habla del hombre como si éste representara a los dos géneros, más aún como representante de la humanidad. “Las normas de género no siempre están explícitamente expresadas, a menudo son transmitidas de manera implícita a través de los usos del lenguaje y de otros símbolos” (Conway et al., 1987 p. s/n). Scott (1986) le otorga un poder específico, ya que considera al lenguaje como instrumento de dominación. Añade que el lenguaje es cuidadosamente guardado por la gente poderosa porque es uno de los medios para conservar su supremacía.<sup>15</sup>

Por otra parte, cuando mencionamos la reproducción social del género como fenómeno cultural, varios autores hablan de las formas de conocer de las mujeres, refiriéndose a que por medio de la socialización, las mujeres están más propensas a un conocimiento de sí mismas y de su entorno que es menos lineal y jerárquico y más integral y diverso que el de los hombres (e. g. Lutrell, 1992; Chodorow, 1978). Esto sugiere que el tipo de racionalización androcéntrica que hemos heredado en el mundo occidental, produce una separación entre nociones como emoción y pensamiento, objetividad y subjetividad, cuerpo y mente, masculinidad y feminidad, cultura y naturaleza, dicotomías que hemos internalizado a través de la imposición de un modelo patriarcal del conocimiento. Sin embargo, hay que precisar que no todas las mujeres experimentan esta dicotomía, y algunas ni siquiera la viven en la misma forma, depende de la situación específica en que se encuentra cada mujer, es decir de su contexto en el tiempo y en el espacio y de la socialización que recibió básicamente durante la niñez. A pesar de las múltiples investigaciones que se han hecho en las últimas décadas sobre la construcción del género, aún hay mucho por descubrir acerca de la multiplicidad de significados que las mujeres aplican al conocimiento que adquieren y la relación de estos significados con las condiciones concretas de sus vidas.

#### 5.1.1.1 Del Concepto “Mujer en el Desarrollo” al Concepto de “Género en el Desarrollo”

Por otro lado las políticas alrededor del género han variado a través de las cuatro o cinco décadas cuando surgió la necesidad de redefinir el concepto. El patrón inicial fue el de desarrollar una política de empoderamiento de la mujer en atención a sus necesidades básicas, lo que se conoce como necesidades prácticas de género. Se enfatizaba la diada

mujer/desarrollo, es decir se impusaban proyectos productivos dirigidos a mejorar la economía de la mujer y por tanto la economía familiar. “En la práctica, son escasos los proyectos que teniendo como beneficiaria a la población femenina, apunten a superar la subordinación de género, pues la mayoría de ellos recurren a la mujer como un instrumento para el beneficio de su familia y su comunidad” (Alatorre et al., 1992:341).

La lógica de la expresión mujer en el desarrollo (MED) era aprovechar los nuevos recursos que las mujeres podían aportar a la economía, ya que se les consideraba “actores claves en el sistema económico” (Moser, 1995, p. 19). Más recientemente se han reconocido las limitaciones de este enfoque porque se refiere a la marginación de la mujer únicamente en relación al desarrollo económico, sin considerar la relación social de género en que ha estado igualmente subordinada. Por ello teorías feministas recientes y los actuales debates sobre mujer, género y desarrollo proponen ampliar las experiencias organizativas de las mujeres de manera que incluyan las necesidades de género.

Moser (1995) considera que la expresión género en el desarrollo (GED) es un paso adelante ya que integra los roles y las necesidades estratégicas de género en los procesos de planificación. Enfatiza el rol que juega la capacitación en la creación de la conciencia de género y exhorta a las organizaciones de mujeres a que intervengan en políticas públicas que promuevan las necesidades de las mujeres desde el ámbito doméstico como el hogar, hasta niveles globales en la sociedad civil y en el Estado. Existen ya propuestas organizativas cuyo objetivo es promover la reflexión, articulación y acción entre diversos grupos de mujeres en México y en el continente americano. Estos grupos promueven relaciones económicas más justas, equitativas y viables que incidan en la transformación de

las condiciones actuales de vida de las mujeres. La Red de Género y Economía, en la cual MPD participa activamente, es un ejemplo de lo anterior. Esta red surgió en México en mayo de 1995, como respuesta a la necesidad de tener un espacio desde el cual mujeres de varias regiones de la República Mexicana, tanto asesoras como miembros de organismos de base, pudieran reflexionar, analizar críticamente el modelo económico prevaleciente y organizar acciones para influir en las decisiones de políticas públicas más equitativas hacia las mujeres. La red funciona a través de un comité impulsor formado por siete mujeres pertenecientes a organismos no gubernamentales que sirve de enlace a nivel nacional y organiza talleres nacionales sobre temas que varían alrededor de las políticas económicas y su impacto en las mujeres. 13 Estados de la República Mexicana están representados en la Red con un número de alrededor de 25 grupos participantes. De esta manera se mantienen contactos entre organizaciones, se diseñan estrategias de acción, y se impulsan iniciativas que avanzan en el proceso de construcción de sociedades más justas.<sup>16</sup>

Existen igualmente otras instancias tanto locales como a nivel internacional que promueven acciones encaminadas a brindar iniciativas que beneficien a las mujeres en cualquier ámbito de la vida pública y privada y de las cuales MPD forma parte. La Red por un Milenio Feminista, la Campaña Mundial en la Mira de las Mujeres y la Red de Mujeres Cristianas son algunos ejemplos.

Las mujeres constituyen uno de los sectores más expuestos a las consecuencias adversas de la globalización. La educación popular tiene como uno de sus objetivos la definición de mecanismos que promuevan la equidad en nuestra sociedad no sólo de género sino primordialmente entre las clases sociales.



### 5.1.2 Clase Social

La estratificación social significa la estructuración jerárquica de grupos dentro de una sociedad, lo cual refleja las desigualdades entre sectores de la población. La desigualdad se puede basar en muchos factores principalmente económicos como la propiedad, la ocupación, el salario y otros de carácter social, cultural y político como la educación, la raza, la etnia, el acceso a beneficios sociales y el poder político-económico. En la práctica, estos factores interactúan de manera compleja, lo cual produce o reproduce la segregación social. Las teorías sobre los orígenes y procesos de estratificación social son muy complejas y contradictorias tanto en sociología como en antropología, por lo cual me limitaré a señalar que nuestra caracterización de clase social se basa originalmente en la concepción marxista de la clase según la cual los miembros de cada sector social comparten experiencias comunes, una forma de vida más o menos similar y ciertos intereses políticos y económicos. Las contradicciones surgen cuando estos intereses se ven amenazados por conflictos con las otras clases. Marx (Chinoy, 1966) definía a las clases en términos de sus relaciones con la propiedad en su sentido más amplio aunque reconoció que la conciencia de clase no surge automáticamente, sólo por compartir una posición semejante dentro de la sociedad. En sus análisis demostró que “las ideas, la estrategia y la táctica de la acción política y económica, así como el esfuerzo humano, juegan necesariamente un papel importante en la determinación de las formas en que cada clase actúa” (p. 163).

La utilidad del concepto de clase social en el trabajo de MPD, tiene dos vertientes, la primera en lo que se refiere a la discriminación que sufren algunas mujeres campesinas

que no son indígenas en términos de su condición económico-social tanto en el campo como en la ciudad, y la segunda se refiere a la discriminación por su pertenencia a alguna etnia indígena. El lenguaje, el vestido o las costumbres marcan la identidad de la persona y todo esto muestra la pertenencia a una cultura específica, a una etnia. Al igual que con el concepto de clase social, existe un debate alrededor de este término. Héctor Díaz-Polanco (1981) considera la etnicidad como una dimensión de las clases y añade:

De esta manera, toda clase o grupo social posee una dimensión étnica propia. Así como ciertos estudios hoy clásicos nos muestran que el análisis clasista no se reduce a las condiciones económicas sino que además involucra las formas de organización política y las estructuras ideológicas específicas, del mismo modo debería considerarse como una dimensión relevante de las clases sociales el nivel étnico. (pp. 20-21)

De una u otra forma MPD siempre ha estado aliado a los intereses de las mujeres pobres, sean estas mujeres de sectores populares, urbanas, rurales, campesinas o indígenas

#### 5.1.2.1 El Impacto de la Pobreza en las Clases Sociales

Ser pobre en sociedades como la nuestra, significa vivir en una situación de subconsumo, estado nutricional deficiente, proclive a enfermedades derivadas de dicho estado, carencia de recursos para organizar la higiene doméstica, integración inestable en los sistemas de producción, vivencias crónicas de desempleo. Ser pobre por tanto significa no sólo carecer de las condiciones mínimas de vida, sino además de los recursos indispensables para ejercer los derechos elementales constitutivos de la ciudadanía social. Existe otro tipo de pobreza que se refiere a la pobreza política que considera pobre políticamente a “aquella persona que vive en estado de manipulación, que carece de

conciencia de su opresión y a quien le es impedida o cohibida su organización para la defensa de sus derechos” (Tábora, 1995, p.19). Siguiendo esta idea, la pobreza política es otro nivel de pobreza, que está relacionada con la pobreza socioeconómica porque se apoyan una a la otra, significan dos caras de la misma moneda, sólo que la pobreza política es más difícil de reconocer porque no se advierte tan abiertamente como la económica.

El connotado psicólogo Abraham Maslow (1987), en su famosa teoría de la jerarquía de las necesidades humanas, señaló:

Si todas las necesidades están insatisfechas, y el organismo está entonces dominado por las necesidades fisiológicas, todas las demás necesidades pueden volverse inexistentes o hacerse a un lado. Es entonces justo caracterizar al organismo en su conjunto diciendo que está hambriento, puesto que la conciencia queda casi completamente vaciada por el hambre. Todas las capacidades son puestas al servicio de la satisfacción del hambre. La inteligencia, la memoria, los hábitos, todos pueden ser definidos en esta situación como meros instrumentos para la satisfacción del hambre. Las capacidades que no sean útiles para este propósito yacerán adormecidas. Para el ser humano que sufre hambre extrema y peligrosa no existen otros intereses que la comida. (p. 16)

Es un hecho irrefutable el aumento de la pobreza no sólo en México sino en toda América Latina, en los últimos cinco a diez años. En América Latina el 40% (200 millones de personas) de la población vive en extrema pobreza. México específicamente ha sufrido una espiral violenta y ascendente de empobrecimiento, a pesar de las supuestas medidas de desarrollo global impuestas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial. Según la Agenda Latinoamericana (1998), la proporción de niños subalimentados en México es aproximadamente la misma que en el Africa subsahariana o en muchos países del sudeste asiático, que solo tiene la décima parte del PIB (producto interno bruto) por persona que en México.

De acuerdo con un informe de la Fundación Arturo Rosenblueth (Varios autores, 1995), se ha calculado que en 1993 de los 81 millones de mexicanos, existían alrededor de 23 millones en extrema pobreza, y que a éstos se añaden anualmente otros 500 mil. La población en extrema pobreza pasó de 21,301,00 personas en 1989 a 23,264,800 en 1993. Resalta el hecho de que existen entidades del centro y sur del país, con más de un millón de personas en extrema pobreza. (pp. 155-156). Estos datos se acrecientan de acuerdo a un artículo de Julio Boltvinik ( Mayo 12, 2000) quien dice que en 1996 la mayor parte de la población del país (82%) es pobre, y dentro de éstos los que él denomina indigentes representan el 46% de la población nacional (p. 12).

Estos datos señalan que los indicadores respecto a la pobreza varían de acuerdo a las diversas interpretaciones del concepto como tal. Algunos hablan de pobreza extrema, mientras que otros se refieren a los pobres indigentes. Es claro que los estudios sobre la pobreza son muy complejos, ya que sus resultados dependen del número de variables que se manejen para precisar las líneas de pobreza, como por ejemplo el alimento, el ingreso, la calidad de vivienda, la educación, el medio urbano o rural, etc. Lo que sí podemos asegurar es que cada año se suman 500 mil personas a la línea de pobreza extrema, lo que precisa una atención más rigurosa no sólo sobre los indicadores referentes a la pobreza, sino a la estructura sumamente inequitativa del actual sistema económico.

Para atender y entender mejor la situación de la pobreza necesitamos referirnos al problema de la distribución de la riqueza, ya que si bien nuestro país presenta una tasa de crecimiento económico anual del 7.7%, algunos indicadores muestran la inequidad en el reparto de esta riqueza. Según cifras oficiales del Banco Mundial (Frade, 1997), el 20% de

la población más pobre recibe el 3.8% de los ingresos en comparación con el 20% más rico que recibe el 55.6% (p. 1). En la Agenda Latinoamericana (1998) encontramos datos que indican que el 10% de la población con más altos ingresos concentra el 41% de la riqueza nacional, mientras que el 50% de los hogares más pobres sólo obtuvo el 16.1% de la riqueza nacional (p.16). Según varios artículos de Boltvinik (Mayo 19 y 26, 2000) en el gobierno de Salinas, (1988-1994) el crecimiento medio de ingresos de los patrones (32.2%) fue más del doble que el de los asalariados (13.4%) y supera también con mucho el crecimiento de los ingresos de los trabajadores por cuenta propia, lo cual indica que en términos de clase social, la polarización entre clases tiene una tendencia a agrandarse (p. 27).

La distribución del ingreso esta íntimamente relacionada con el acceso a los alimentos, el nivel de empleo, y la capacidad adquisitiva de los salarios. En 1995, 2.2 millones de mexicanos perdieron su empleo, 66% de la población económicamente activa se ocupa en el sector informal de la economía; el desempleo abierto se ubica en el 9%; la pérdida del poder de compra fue del 35% entre diciembre de 1994 y agosto de 1996 (el salario mínimo diario pasó de 4.06 dólares en diciembre de 1994 a 2.37 en agosto de 1995). Entre 1982 y 1996, la caída en los salarios reales fue del 78%. Todas estas cifras indican la polarización alarmante y creciente entre los pocos que tienen mucho y los muchos que tienen muy poco o casi nada.

En México se han implementado diversos programas sociales para combatir la pobreza, tales como Solidaridad, Procampo y recientemente el Progreso.<sup>17</sup> Si bien la implementación este último ha ofrecido gran cantidad de información relevante para la

evaluación, el Progreso se plantea abatir la pobreza en la próxima generación. El sustento teórico de este programa está en la concepción neoliberal que atribuye la pobreza a fallas individuales (como la educación) y no a fallas sociales. Además esta concepción individualista del programa se advierte en que ofrece apoyo solamente a hogares aislados y dentro de éstos sólo a ciertos miembros lo cual “provoca frecuentes divisiones al interior de las comunidades” (Boltvinik, Julio 26, 2000, p. 14). Por ello es indispensable que “la economía moral sea convocada a existir como resistencia a la economía del libre mercado: el alza del precio del pan puede equilibrar la oferta y la demanda de pan, pero no resuelve el hambre de la gente” (Ibid).

#### 5.1.2.2 Feminización de la Pobreza

Actualmente existe el reconocimiento institucional por parte del Banco Mundial de la feminización de la pobreza como un fenómeno que se da en nuestro continente. La feminización de la pobreza significa que una proporción creciente de integrantes de los grupos en condiciones de pobreza son mujeres, hecho que ha marcado en los últimos años la necesaria incorporación de la perspectiva de género en los programas de combate a la pobreza.

Algunos indicadores sirven para explicar esta situación. Aguirre (2000) nos informa que en 1990, el 51% de las mujeres en México vivían en situación de pobreza. Esta condición ha impactado de forma aguda sobre todo a las mujeres, jefas de hogar, indígenas, campesinas y colonas (Sánchez Olvera, 1997). De acuerdo a la Encuesta Nacional de Empleo (ENE), la población económicamente activa (PEA), en 1997 fue de 38.3 millones de personas, de las cuales 13 millones fueron mujeres. Su tasa de

participación de la PEA aumentó a 36.8%. Sin embargo esto no significa que hayan mejorado sus condiciones de trabajo, ya que continúa existiendo segregación ocupacional, bajos ingresos y hostigamiento sexual. “La tasa de desempleo femenino es mayor que la masculina, tanto en zonas urbanas como rurales... es posible que las mujeres representen uno de los grupos más susceptibles de ser despedidos en periodos de crisis, ya que tienden a ser ubicadas en lugares de apoyo” (Aguirre, 2000, p.4). En cuanto a política social, las mujeres también han sufrido su embate, ya que los programas de ajuste estructural han impactado sobre todo a las minorías pobres y de manera particular a las mujeres indígenas de las zonas rurales con el recorte a subsidios como la tortilla y la leche, productos básicos en la alimentación de este sector.

Cabe señalar que dentro de la categoría pobreza, las mujeres son más pobres que los hombres pobres en función de su género, lo que las coloca en posición subalterna. Esta es una condición interiorizada por las mismas mujeres, que se traduce en que son las últimas en la escala de cualquier tipo de provisión familiar tratándose de comida, ropa, estudio, atención médica, trabajo o descanso. Marcela Lagarde (1990) analiza la condición femenina y advierte tres dimensiones que se adquieren en el proceso de socialización de la mujer, las cuales categoriza como servidumbre voluntaria, impotencia aprendida y dependencia vital. Estas dimensiones, si no se advierten o no se develan, llegan a formar parte de la conducta natural de las mujeres y se agudizan en hogares con problemas económico-sociales.

Sin embargo, las categorías usadas en la discusión de la feminización de la pobreza no deben ser tan vagas ni tan amplias. En este aspecto al igual que en el concepto general

de pobreza, existe la necesidad de aclarar la definición de pobreza femenina y a la vez redimensionarla de manera que incluyan aspectos de vulnerabilidad, dependencia, falta de conocimiento de sus derechos ciudadanos, y falta de acceso a actividades productivas y a créditos para las mujeres.

El término debe ser abordado adecuadamente, ya que hasta en países en donde las mujeres han obtenido altos grados en la calidad de su educación, éstas no han obtenido los beneficios sociales adecuados a su nivel educativo.

Las diversas respuestas alternativas a la condición de pobreza no deben reproducir el paternalismo ni ver a la mujer como víctima, sino más bien como agente de cambio. De ahí que cualquier programa o esfuerzo para aliviar la pobreza debe proporcionar los instrumentos necesarios a nivel económico, político y social de manera que modifique su rol en la comunidad y en la sociedad. Es necesaria la creación de un marco conceptual operativo que promueva el diseño de políticas y proyectos aplicables y evaluables, diferenciando el género de las y los usuarios, de tal forma que se observen los impactos de las políticas públicas diferenciados por género.

Algunas alternativas para superar la pobreza se centran en la creación de fuentes de bienestar y de políticas antipobreza. Entre las fuentes de bienestar de los hogares, Boltvinik ( Mayo 26, 2000) enumera las siguientes: “a) los ingresos corrientes; b) los activos básicos o patrimonio familiar (vivienda y equipamiento básico del hogar); c) el acceso a bienes y servicios gratuitos o altamente subsidiados; d) los activos no básicos, incluyendo los ahorros; e) los conocimientos y habilidades, entendidos no como medios para la obtención de ingresos, sino como expresión directa del desarrollo de las



capacidades; f) el tiempo libre disponible” (p. 13).

Entre las políticas antipobreza, el acceso al crédito es una necesidad indispensable para alentar la productividad. Las experiencias de la banca social son amplias en el mundo. El ejemplo del Grammen Bank en Bangladesh es una muestra de cómo las mujeres han respondido a este tipo de banca popular que beneficia actividades de alta productividad, controladas, supervisadas y cuyas beneficiarias son las mismas mujeres y sus comunidades. “El desarrollo de la economía popular, lejos de representar un obstáculo al crecimiento económico, se constituye en un formidable estímulo al mismo. La recuperación de una mayor capacidad de crecimiento de nuestra economía pasa por la ampliación del poder adquisitivo de las mayorías nacionales y especialmente de los pobres” (Ibid)

Paralelamente a las políticas económicas se deben integrar otras condiciones imprescindibles para mejorar la calidad de vida de las mujeres pobres. A continuación sintetizo algunas ideas de Leonor A. Concha (1996) que van en este sentido (p. 26):

- \* Necesidad de capacitación para fortalecer las unidades de producción en el campo.
  - \* La capacitación debe incluir el tema del poder para fortalecer la promoción en la toma de decisiones y la acción en favor de la mujer.
  - \* Mejoramiento de la política medioambiental para preservar los recursos naturales.
  - \* Revisar la legislación agraria para proteger los derechos de propiedad de la tierra de las mujeres rurales.
  - \* Desarrollar textos educativos que propicien el respeto y amor a la propia cultura y orienten sobre las relaciones igualitarias entre los géneros.
-

- \* Promover un ambiente de paz social para los pueblos indígenas.
- \* Reconocer oficialmente a las organizaciones sociales y civiles de mujeres para generar espacios permanentes de intercambio entre la sociedad civil y el Estado.

La lucha contra la pobreza y el bienestar de la población descansa no sólo en el incremento de variables económicas, sino en su articulación con las políticas públicas dirigidas hacia la mujer. Se debe pensar en un desarrollo integral que tome en cuenta a la mujer y su bienestar, si queremos el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos de los humanos.

### 5.1.3 La Dimension de Fe

En el trabajo de MPD se manejan dos niveles con respeto a la fe: el primero incluye toda la reflexión teórico-práctica que llevamos a cabo con las mujeres desde la antropología, la psicología, y la historia que nos acercan a la realidad de subordinación de las mujeres, por efectos del patriarcado y de una lectura teológica androcéntrica del cristianismo. Este nivel corresponde al trabajo que hemos desarrollado con organizaciones cristianas, comunidades de base, asesoras religiosas de grupos campesinos, en fin cualquier grupo que incorpore la visión de fe a su trabajo organizativo. El segundo nivel corresponde al estudio o capacitación al interior de MPD a manera de reflexión crítica de la teología. Es necesario aclarar que esta visión se basa en una fe liberadora fundamentada en la teología crítica y en interpretaciones teológicas feministas. Como ejemplos del primer nivel podemos mencionar los talleres *Haciendo Teología Desde la Mujer* y *El mensaje de Jesús a las Mujeres*. El estudio o reflexión interna se lleva a cabo cada semana con un teólogo-asesor del grupo.

Para comprender mejor el contexto religioso-cultural en México haré una síntesis de las características de religiosidad heredada del catolicismo impuesto por los evangelizadores hispanos combinado con variadas expresiones o conjuntos de creencias pre-hispánicas. Este es un sincretismo de donde surge una religiosidad que penetra las tradiciones, costumbres y ritos de los grupos sociales. La religiosidad, entonces, no se entiende sólo como religión, sino más bien como sistema de explicación del universo basado en prácticas no orientadas hacia las técnicas de la vida material. Estas prácticas pertenecen al campo de lo sobrenatural y van más allá del orden material. Además se crea un campo emocional en el cual la explicación racional no ocupa el primer lugar. Hombres y mujeres, desde sus primeras formas hasta las actuales, han desarrollado la reflexión, la aptitud de traducir por medio de símbolos la realidad material del mundo. Algunas prácticas se ordenan en base a la veneración de la naturaleza, otras están imbricadas dentro de la cultura del pueblo como la santería y el chamanismo o adquieren características particulares de índole regional-histórico como la veneración a personajes que por consenso local son elevados a santos. Otras están fuertemente arraigadas en un cristianismo tradicional basado en el temor de Dios y en el sentimiento de culpa como consecuencia del pecado. Estas expresiones conforman la visión del mundo, el estilo de vida y las costumbres del pueblo.

Muchas veces, la versión tradicional de la iglesia católica contribuye a reproducir las condiciones subalternas de opresión y explotación que se combinan con una visión de subordinación a la autoridad, fuertemente arraigada en sociedades como la nuestra, que han estado forjadas por gobiernos autoritarios y en algunas regiones por líderes o caciques particularmente represivos. Las autoridades eclesiásticas en general, aunque con algunas

excepciones importantes, han seguido igualmente la línea autoritaria y conservadora de la iglesia católica. Como respuesta a esta versión conservadora ciertos grupos sociales, desde hace algunas décadas, han desarrollado prácticas liberadoras que surgen de la teología de la liberación y se hacen concretas en las comunidades eclesiales de base. Esta nueva lectura de la teología se articula al antidogmatismo, uno de los conceptos de la teoría crítica que elegí como instrumento de análisis.

#### 5.1.3.1 Teología de la Liberación

La segunda Conferencia Episcopal de América Latina (CELAM) que tuvo lugar en Medellín, Colombia en 1968, simboliza el partaguas para la iglesia católica de esa región. Durante esta conferencia se establecieron las directrices y proposiciones cristianas liberadoras iniciadas en el Concilio Vaticano II que había terminado apenas tres años antes. Es así que se lanzaba a grandes sectores de la iglesia, representados en las comunidades eclesiales de base (CEB) hacia un camino largamente esperado: la opción preferencial por los pobres, que enfatizaba como pecado estructural a la injusticia social.

Una de las características de la teología de la liberación es su cuestionamiento a la teología tradicional basada en la cultura occidental idealista, cartesiana y racional, cuya estructura de ideas parte de arriba hacia abajo desestimando el trabajo con el pueblo, la educación de la gente. En contraste, la nueva propuesta teológica nace del pueblo, en busca de una teología más militante, más comprometida con la realidad social. La teología de la liberación es resultado de una convivencia que vincula en las comunidades eclesiales de base la fe y la lucha por la justicia. Estas comunidades de base nacieron en las zonas

rurales pobres y en los barrios de las ciudades. Se trata del pueblo explotado y oprimido en lo económico, político e ideológico (Concha, 1994).

Durante la conferencia de Medellín, la teología de la liberación adquiere un carácter eclesial donde las mayorías oprimidas se convierten en sujetos sociales de liberación poniéndose al servicio de la realidad social para transformarla (Dri, 1985). Es en este aspecto donde se advierte su articulación con la educación popular, ya que ambas se ubican al servicio de la sociedad civil y ahora en alianza con las clases oprimidas. Otra característica homogénea es que la teología de la liberación y la educación popular tienen los mismos principios metodológicos para la reflexión y crítica social. Ambos modelos utilizan los tres momentos para el análisis de la realidad social: ver-juzgar-actuar, como mencioné en el capítulo dedicado a la educación popular.

Uno de los pioneros de la teología de la liberación fue Gustavo Gutiérrez (1974), un sacerdote peruano del clero secular diocesano que se formó en Brasil y tuvo contacto con los primeros movimientos de base. Junto con el conocimiento que tenía de la realidad latinoamericana, surgió su libro en 1971 que ahora es un clásico. Teología de la Liberación En este libro, Gutiérrez (1971) hace un llamado a la actividad pastoral, al compromiso y al servicio, y refuerza la importancia de la acción humana como punto de partida de toda reflexión (p. 8). Su pensamiento responde al signo de los tiempos, que caracterizan como una de las funciones de la teología, la reflexión crítica sobre la praxis dirigida hacia la transformación social. Praxis, en este caso, se entiende como la síntesis de la teoría con la práctica. Es así como percibimos el antidogmatismo de la teología de la liberación que se

---

opone a la lectura tradicional de la teología dogmática, la cual sugiere una división entre la teoría y la práctica.

Varios teólogos siguieron esta misma vía, entre los que se encuentra a los pioneros brasileños Leonardo y Clodovis Boff y Frai Betto, sólo por mencionar tres de ellos.

Existen también otros testimonios importantes, incluidas muchas mujeres, casadas, con hijos que atraídas por esta interpretación de la religión, se convirtieron en Doctoras en Teología. Elsa Tamez en Centroamérica, Ivone Gebara y Ma. Clara Bingemer en Brasil o Gladys Parentelli en Uruguay, son sólo algunos ejemplos de las teólogas más reconocidas.

Hay que hacer notar que la teología de la liberación presenta, al igual que la educación popular, la carencia de la especificidad de género en sus postulados, ya que al referirse al pueblo oprimido, sin distinción en la diferencia cualitativa de la opresión con respecto a hombres y mujeres, se cae en la generalización, pues entre el pueblo pobre, son las mujeres quienes se encuentran en el nivel inferior.

Una imaginación crítica feminista de la liberación es a la vez espiritual y práctica, ya que analiza la realidad de las mujeres en su vida diaria y su conexión con el ámbito de la fe. Más aún, cualquier movimiento social para el cambio puede ser más efectivo si combina su tradición emancipadora con las fuerzas morales de la religión. Ya que la visión compartida de una fe emancipadora con la lucha social, en el caso de la teología de la liberación, puede evocar emociones y respuestas muy poderosas y por tanto crear un sentido de comunidad necesario para sostener las luchas y visiones hacia una sociedad y un mundo más justos.

#### 5.1.3.2 La Teología Feminista

Dentro de la teología oficial, el término feminista asociado al de teología, es a menudo impugnado, sobre todo por la jerarquía eclesiástica. Inclusive algunos teólogos evitan el uso del término porque lo consideran ya sea demasiado político o demasiado ideológico. Su rechazo se basa en la laicidad del término feminista porque se refiere a un movimiento de mujeres blancas de clase media que supuestamente no considera la clase, la raza o el colonialismo. Consecuentemente, se advierte a mujeres de cualquier estrato social de no sucumbir a la teología feminista occidental, como otra forma de colonialismo cultural.

De ahí que tanto en México como en otros países sudamericanos, muchos movimientos de mujeres cristianas y de sectores populares no se autodenominan feministas sino de mujeres o en el peor de los casos femeninos ya que las mujeres no quieren identificarse con los estereotipos arriba mencionados. Desgraciadamente, el uso del término femenino en un mundo androcéntrico sirve para reproducir el orden patriarcal. Además, el término femenino es avalado por los sectores conservadores de la iglesia y de la sociedad, para quienes funciona como un arma contra el movimiento feminista (Schussler, 1997).

En la teología feminista se busca ofrecer el término mujer como la problemática del otro (o en este caso de la otra) con el objeto de ofrecer una visión diferente del binomio Cristo/Iglesia, que ha sido preponderante en la interpretación genérica del Evangelio; es decir que bajo esta explicación, Cristo es el elemento masculino y la Iglesia el elemento femenino del mensaje cristiano, creando así la imagen integral del perfecto matrimonio entre ambos.

La teología feminista surge de la problemática de la mujer en la comunidad, en la vida; por tanto si la reflexión teológica no logra interesar a la gente, no incide en la vida de esa gente, esa teología no tiene fundamento práctico. Para ello, teológicamente, el feminismo entiende el

término mujer como la imagen y el pueblo de Dios; condena los poderes mortales de deshumanización y opresión como un pecado estructural y como un mal destructor de la vida. Por tanto, las teologías feministas tienen como meta no solamente alterar fundamentalmente la naturaleza del conocimiento androcéntrico sobre lo Divino y el mundo, sino también cambiar las religiones institucionales que han excluido a las mujeres de su posición de autoridad y liderazgo a través de los siglos.

Aunque existen formas divergentes y aún articulaciones contradictorias del feminismo hoy, que nos permite hablar de feminismos en plural, la mayoría, sin embargo, está de acuerdo en que el feminismo contemporáneo en general y la teología feminista en particular no son solamente movimientos políticos análogos a otros movimientos emancipatorios en la historia. La teología feminista es también un proceso intelectual tanto para teorizar como para tender puentes con la práctica, con la situación de las mujeres en sociedades y religiones kyriárquicas, que a decir de Elisabeth Schussler (1997) son “sociedades gobernadas por el Amo, Señor, Padre, Esposo” (p. 11). Por ello propone la *ekklesia* de las mujeres que no significa la exclusión de los hombres, sino la articulación del discipulado de iguales en conjunción con la idea de Dios, que se traduce en la visión alternativa de un mundo de justicia y bienestar (ibid). Esta idea propone la utopía o visión del futuro con una humanidad gobernada por los principios de igualdad, libertad y democracia.

#### 5.1.3.3 La Esperanza como la Utopía Posible

Desde un punto de vista teológico, la esperanza ha sido uno de los fundamentos filosóficos tanto de la educación popular como de las teologías progresistas. En su libro Pedagogia da Esperança, Freire (1992) hace una redefinición alrededor de sus primeras



reflexiones acerca del concepto utopía. La esperanza para Freire es una necesidad ontológica; es decir, es indispensable para el ser humano en cuanto a que forma parte de las necesidades de la vida cotidiana. En el caso particular de la mujeres de comunidades de base, la esperanza significa la utopía viva que se concretiza en los proyectos “yo tengo mucha fe, es la esperanza que tenemos y que nos mantiene unidas en la organización, si no, ya no estaríamos aquí luchando a diario” (comunicación personal con Felisa Cruz, 30 de noviembre de 1997).

La idea misma de transformación que se maneja en la educación popular también tiene su origen en este concepto. “No hay un camino a la transformación: la transformación ES el camino”(Horton & Freire, 1990, p. 32).

Es la utopía que aglutina y convierte en proyecto político las diferentes posibilidades de constitución como expresión de la subjetividad social; es el núcleo que sirve de base para la conformación de lo colectivo. “La utopía entendida como una expresión de la subjetividad social que incorpora la dimensión futura, la potencialidad del presente, abre a un amplio campo de problemas. Es aquí donde el imaginario social se despliega formulando y reformulando la relación entre lo vivido y lo posible, entre el presente y el futuro” (Zemelman, 1992, p. 28). Pero desde luego siempre tiene que pasar del plano de lo deseado al plano de la experiencia, que es en donde se desenvuelven las prácticas colectivas, se objetiva lo potencial y se transforma en posibilidad lo que antes pertenecía solo al campo de los deseos.

## 5.2 Articulación de los Conceptos Género, Clase y Fe en la Práctica de las Mujeres

En este apartado haré una síntesis de las respuestas recibidas con respecto a la primera pregunta que guía la investigación. Desde el punto de vista de la metodología de educación popular con mujeres, ¿qué contribuciones ha hecho MPD a este modelo pedagógico desde una práctica con mujeres que incluye la perspectiva de género? Cada uno de estos puntos están articulados con los conceptos teóricos que seleccioné como categorías de análisis en el primer apartado de este trabajo: la dialéctica, el antidogmatismo y la historia, por lo cual reforzaré su referencia en cada uno de los puntos.

### *1. El empoderamiento como una forma de transformación de las mujeres hacia sujetos de la sociedad.*

Esta categoría se refiere al proceso de conscientización que desarrollan las mujeres por medio del cual se perciben cambios favorables que pueden ser integrales, o sea que abarcan lo psicológico-personal así como lo sociológico-colectivo. Esta categoría se relaciona con la dialéctica y la historia, en la medida en que las mujeres se convierten en sujetos de su propia historia cuando perciben las contradicciones entre las clases sociales, así como entre los géneros. Es así que luchan por aprender y aprehender la realidad que las rodea, con una nueva mirada hacia su propia vida.

Jimena habla sobre el empoderamiento que percibe al participar en su organización local y sobre los cambios que percibió en su persona y lo cuenta de la siguiente forma:

La participación en el grupo me ha ayudado para poder compartir con las demás mujeres y eso nos ha hecho ver más claro nuestro caminar, porque quizás antes no mirábamos todo lo que estaba pasando. Ahora sí ya por medio de los Encuentros de Mujeres me voy aclarando más como mujer. Antes vivíamos bien marginadas, no podíamos ir solas a ningún lado. Ahora vamos mejorando el pensamiento porque

también las mujeres ya podemos salir fuera de nuestra casa. Antes no salíamos, no participábamos ni conocíamos todo lo que estaba pasando fuera de la casa. Como que nos vamos aclarando cada vez más. (JC #11, 28 de abril de 1998)

Por otro lado María de Chiapas describe de manera similar la transformación a nivel de género que ha experimentado en relación con su pareja

Ya no tengo miedo a mi marido porque antes le pedia permiso para ir a las reuniones, pero ahora digo: voy a ir y voy a ir. ¿Por qué? Porque yo tengo la decisión en mí de participar, no tengo que quedar mal en mi trabajo. Primero si era el marido, pero ahora en mí ya no porque ese miedo hacia él ya lo perdí. (JC #11, 28 de abril de 1998)

Una de las riquezas que ha aportado MPD al avance de la conciencia de género y específicamente en el proceso de empoderamiento de las mujeres se basa de manera explícita en la promoción, desarrollo y fortalecimiento de la voz de las mujeres pobres. Esa voz se traduce y repercute en acciones concretas como hemos visto en los ejemplos arriba citados. A decir de Carlos Zarco,

es una perspectiva que hace algunos años era prácticamente desconocida e incluso estigmatizada bajo el manto genérico del feminismo radical... fue un aporte muy importante ya que en un entorno adverso MPD proponía la opción por liberar a las mujeres pobres de la opresión genérica, y además con el sello característico de la fe. (JC #9 13 de marzo de 1998)

Maricarmen Montes, coordinadora actual de MPD, confirma la relevancia del diálogo y el respeto que necesariamente deben estar atentos a las necesidades e intereses de las mujeres con quienes trabaja MPD:

el modo de acercarnos a las problemáticas, es decir la metodología que ha empleado MPD con una gran capacidad de escucha, es lo que se valora en la experiencia del trabajo con mujeres campesinas; todo el trabajo educativo que hemos podido hacer con las promotoras y con las dirigentas y las asesoras y todo el terreno de la dimensión de la fe aunada a la dimensión de género. (JC #3, 22 de octubre de 1997)

*2. La reflexión teológica recupera una visión liberadora del individuo que se articula al antidogmatismo de la teoría crítica en general y a la teología de la liberación en particular.*

La incursión constante en la reflexión teológica desde la óptica de las mujeres a partir de la Conferencia Episcopal Latinoamericana de Puebla en 1979 ha sido muy novedosa en el ámbito del movimiento de mujeres, ya que existen pocos grupos, aunque afortunadamente día a día se multiplican, que articulan la fe al trabajo de género. Se añade a ésto la práctica-teórica de los estudios de reflexión teológica al interior del grupo nuclear de MPD, así como los talleres *Haciendo Teología Desde la Mujer* y *El Mensaje de Jesús a las Mujeres* que se imparten a diversos grupos tanto de religiosas como de campesinas e indígenas cristianas. Estos talleres han sido de gran interés para las mujeres de base. Lety, una mujer perteneciente al grupo de Veracruz nos dice:

También en cuanto a los talleres que se dan, estamos viendo lo que nosotras llamamos el Mensaje de Jesús dirigido a las mujeres principalmente. Todo lo centramos hacia la mujer, la realidad que está viviendo la mujer indígena hoy en día, que es muy dura pues el maltrato en esa zona es muy fuerte. Entonces las compañeras nos dicen 'ya estoy cambiando, ya no recibo tantos golpes o al menos he podido hablar con el hombre'. Estos son los avances que vamos teniendo, aparte de que la mujer se organiza. (JC #6, 30 de abril de 1998)

Estas prácticas han contribuido en el avance de una reflexión teórico-práctica sobre la problemática de la mujer a nivel genérico-ecclesial. Maricarmen, asesora del grupo de Chiapas, comenta:

Yo pienso que el aporte de ustedes como grupo de inspiración cristiana, es indispensable en la actual coyuntura de transición en el continente, en México, en Chiapas... Creo que el aporte cristiano desde una perspectiva de la persecución y el martirio del pueblo, tiene que ser muy significativo a la Iglesia de Jesús y sobre todo con el matiz desde el género y desde la liberación... y por más adelantos que haya en la

ciencia, en la tecnología, esto nadie lo puede recuperar como ustedes recuperan la palabra de Dios a las mujeres. Hoy la teología tiene una historia que recoger tan linda que se puede poner a los niveles de la tecnología. (JC #10, 28 de abril de 1998)

Se debe mencionar asimismo que dentro de la jerarquía eclesiástica ha existido una gran resistencia hacia movimientos de mujeres con el sello del feminismo. Así lo atestigua

Lupita, asesora de uno de los grupos de Veracruz, quien dice:

no hay una participación real de las mujeres en las juntas de poder... a los jesuitas no les gusta el trabajo de mujeres, le dieron carpetazo, y sin embargo los grupos no se terminaron y se lograron imponer y de hecho las mujeres siguen participando. (JC #12 30 de abril de 1998)

Los ejemplos anteriores confirman la dualidad de la lucha que se enfrenta al doble estigma: el del feminismo y el de la iglesia. Ha sido la insistencia y constancia de MPD que ha logrado legitimar la articulación de fe y feminismo para un desarrollo más integral y para el avance organizativo de la mujer pobre.

*3. El aporte de MPD al movimiento de mujeres en general incluye una presencia pública que busca el reconocimiento de la participación de las mujeres en la historia.*

El proceso de empoderamiento de las mujeres ha contribuido también a reflexionar en la necesidad de tener una presencia pública y por lo tanto aportar a la historia del movimiento de mujeres, lo cual deriva en el enlace con la perspectiva histórica de la teoría crítica.

En la actualidad el movimiento de mujeres en México ha avanzado no sólo cuantitativa sino cualitativamente. Con esto quiero decir que la calidad y el nivel de las propuestas ya sea en políticas públicas o a nivel organizativo está más coordinado, adquiere una identidad gracias a la reflexión y experiencia acumulada a lo largo de varias décadas. Baste revisar las redes de articulación del movimiento o la presencia de grupos feministas en foros internacionales.

Durante el taller de reflexión grupal de MPD que se llevó a cabo en 1998, se analizó el proceso de articulación con las redes de mujeres en donde se llegó a las siguientes conclusiones:<sup>18</sup>

- Las redes son un espacio de enriquecimiento para la capacitación, el análisis y las propuestas conjuntas de las mujeres. Las redes, por tanto, sirven de puente entre procesos locales y el movimiento de mujeres a nivel internacional.
- MPD aporta orientación e ideas para la construcción del movimiento por medio del análisis crítico y de la práctica que MPD ha tenido con las mujeres como sujetos emergentes en la sociedad.
- En las redes se reconstruye la teoría que es aportada por la práctica a la cual se articula.

Se debe reconocer, sin embargo, que existe un reflujo del movimiento de masas de mujeres debido a la actual crisis económica que ha afectado particularmente a los grupos de mujeres de base. A pesar de ello, se ha mantenido el trabajo de MPD con los grupos locales cubriendo este momento coyuntural con dinámicas de fortalecimiento interior y con la articulación de estos grupos locales en redes más amplias. A decir de Carlos Zarco, MPD ha sido un “motorcito incansable en todo este proceso, ha sido un aporte en el fortalecimiento del movimiento de mujeres” (JC #9, 13 de marzo de 1998).

Se debe mencionar la importancia de la sistematización de los procesos de las mujeres, tarea en la cual MPD ha insistido y colaborado documentando estos procesos.<sup>19</sup> Esta es una necesidad histórica, ya que las mujeres han estado generalmente a la sombra de los hombres en cuanto a su representatividad en los procesos históricos.

*4. La relación entre lo personal y lo colectivo es un aspecto contradictorio en el análisis feminista de las comunidades indígenas.*

Por un lado, esta es una de las ideas claves para entender el significado de la interpretación de lo que significa individualismo en el pensamiento capitalista occidental y la colectividad en la identidad indígena. Por otro lado, el marco de pensamiento en la filosofía occidental actual se centra en el individuo. El feminismo en este marco, hace referencia a esquemas de poder entre los géneros, reforzando el yo de la mujer; en cambio para las indígenas la idea de colectividad está muy arraigada; su marco de referencia es siempre la comunidad, el pueblo, la organización. Esto se observa claramente en la forma en que usan el lenguaje, lo que para ellas tiene significado es siempre el nosotros, o sea el colectivo. A cualquier pregunta de carácter personal, ellas responden en plural, o si se insiste en una contestación a la pregunta ¿para ti, que significa?, les cuesta trabajo pensarlo y contestarlo.<sup>20</sup>

Como respuesta a la pregunta que formulé a tres mujeres de Chiapas alrededor del tema de la votación "¿y tu votas?" ellas contestaron, "bueno pues el pueblo ha aprendido lo que son elecciones y votar, sólo a partir de la organización, que es donde hemos conocido todo esto, antes no sabíamos lo que significaba" (JC #11, 28 de abril de 1998).

Algo similar sucede con el uso que dan al dinero, la ropa, las pertenencias, en general. Jimena recibió algunos donativos y al referirse a ello, me platica: "voy a repartirlo con las demás, pues lo vamos a dividir para llevarlo cada una a nuestra comunidad... la ropa no nos cabe en la bolsa, así que también la repartimos" (JC #11, 28 de abril de 1998).

En referencia a este problema, Angeles, uno de los miembros activos de MPD, sugiere:

no se deben imponer criterios, sino respetar la tradición del pueblo. Esto no quiere decir que no vas a luchar contra mitos y creencias, sino que es la propia gente, la propia mujer quien tiene que criticar y desmitificar su propia cultura, de ahí sacan lo bueno y lo malo. (JC #1, 20 de octubre de 1997)

La contradicción reside en que desde una visión feminista, MPD reconstruye el yo de la mujer, centrándolo en la vida misma de cada mujer. Sin embargo, lo que sugieren las palabras arriba citadas, es que las mujeres en general tenemos muy sesgado el yo hacia los demás. En el caso de las mujeres de Chiapas, la necesidad hace que el reforzamiento del yo sea secundario a las necesidades del grupo. Es verdad que el yo se construye en el proceso de reconocer el tu, es decir la alteridad, pero el yo no se puede perder en el otro, en el grupo. Este es un aspecto que necesita mayor atención y discusión a nivel interior de MPD, apoyadas por el feminismo y la sociología humanística que pueden ofrecer nuevas propuestas de estudio que buscan dar un sentido a la experiencia hacia una afirmación del yo de las mujeres sin que se pierda la legitimación del colectivo grupal.

*5. La necesidad de integrar el cuerpo y las emociones como parte de la metodología de educación popular.*

Hasta hace algunos años, la educación popular estaba dirigida principalmente a la liberación del individuo en aspectos relacionados básicamente con la economía y la política. Ultimamente se ha visto la necesidad de integrar el conocimiento del cuerpo como parte de la metodología de género ya que no podemos separar al cuerpo del proceso de conocimiento integral. A partir de varios talleres de capacitación interna impartidos a



los miembros de MPD, se estableció la necesidad de incorporar algunas actividades corporales como parte de los talleres que se imparten a las mujeres. En las entrevistas algunas mujeres mencionan la importancia de incluir este aspecto como parte del proceso de conocimiento de la realidad de género. “Me gusta mucho bailar y cantar durante los Encuentros, así agarramos más confianza y como que me da más fuerza y confianza despues de jugar, de estar con mis compañeras, de hacer los sociodramas.” (JC #6, 30 de noviembre de 1998)

Las prácticas corporales sugieren varias dimensiones. Primero, la mujer se siente viva, es decir se reafirma su vitalidad, así como su habilidad para producir y comunicar energía. Segundo, ejercicios con el cuerpo generan un clima y espíritu de coexistencia dentro del grupo, así como relaciones interpersonales que alientan la confianza y la creatividad. Ayudan a sobreponer inhibiciones y las mujeres se sienten agusto aunque no se conozcan una a otra. Tercero, la mujer aprecia su cuerpo, perdiendo el temor del conocimiento y exploración del cuerpo de manera sana por medio de objetivos y metas recreativas. Se convierte en un medio de enseñanza y en un placer a la vez. Cuarto punto importante es que la apreciación del cuerpo estimula la reflexión crítica alrededor de hábitos físicos y del comportamiento, tales como conductas impuestas por la familia o por instituciones como la escuela, o la iglesia. Las mujeres cuestionan la manera como caminan, tan rígida, tan apresurada o tan inhibida. También cuestionan cómo la escuela y la familia disciplinan al cuerpo, a menudo con castigo físico. La iglesia jerárquica, por su parte, ha intentado expropiar el cuerpo de la mujer como forma de control de su

sexualidad, lo que provoca un estado de anestesia corporal y un desconocimiento del mismo cuerpo que redundará en enfermedad y disminución o incapacidad de sentir placer.

*6. El aporte a la metodología de género y su relación con la dialéctica, concepto clave tanto en la teoría crítica como en la educación popular.*

La experiencia a través de los años en el trabajo con mujeres tanto de sectores populares, como indígenas y campesinas, ha ofrecido la oportunidad a MPD de revisar la metodología de la educación popular basada en la triada dialéctica que concibe tres momentos en el proceso educativo: ver-pensar-actuar. En nuestro trabajo práctico hemos adaptado el método en un primer momento, partiendo de la realidad que vive el grupo; en un segundo momento, profundizando o reflexionando en ella; en un tercer momento, volviendo a esa realidad con nuevas propuestas. Este método ha sido de gran utilidad, ya que ofrece una revisión constante de la metodología, la cual se reconstruye en la práctica, y ésta a su vez modifica la metodología. El proceso entonces se vuelve dinámico, emulando la espiral constante y ascendente de la dialéctica en la teoría crítica. En la práctica el método dialéctico se hace concreto en la vida de las mujeres cuya experiencia parte de su realidad social (al interior de su comunidad), reflexiona sobre ella y toma decisiones para transformarla. Es decir, se pone la mirada en aspectos que nosotras, como facilitadoras de MPD, no vemos porque no pertenecemos a su grupo. La historia de María de Chiapas puede darnos una mejor idea de como percibió estos cambios. “La primera vez que vine tenía miedo hasta para hablar porque me ponía yo nerviosa. Yo misma me preguntaba por qué si otras pueden, yo no. Poco a poco se me fue quitando la vergüenza y ahora considero que el miedo es lo que nos ata, pero cuando lo dejamos, ahí se queda.” (JC #11, Chiapas, 28 de abril de 1998)

Lupita, asesora de Veracruz, nos dice por su parte:

Yo creo que con esta metodología las mujeres empiezan a descubrirse a sí mismas como personas... se empiezan a quitar una serie de culpabilidades y en ese sentido el aspecto de género ha sido importantísimo. Yo pienso que esos han sido los soportes fundamentales porque al descubrir que valen, que son capaces de muchas cosas, empiezan a perder miedo, a cambiar, a avanzar y a transformar también su núcleo familiar. (JC #12, 30 de abril de 1998)

Estos ejemplos nos hablan de la forma en que se avanza en la metodología de género, ya que es desde la historia de las mujeres, desde su experiencia, desde sus anhelos donde se advierten los nuevos contenidos. Estas voces también sugieren la necesidad del diálogo entre los sujetos el cual se establece por medio del respeto, de la vivencia y de la confianza, características todas de la educación popular.

Voy con las riendas tensas y  
refrenando el vuelo porque no es lo  
que importa llegar sólo ni pronto sino  
con todos y a tiempo.

León Felipe

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 6.1 Hacia la Construcción de una Metodología de Género en la Educación Popular

En este último apartado sintetizaré las tendencias que percibi a lo largo de la investigación y como miembro del equipo de Mujeres para el Diálogo. Algunas ideas se dejan abiertas como líneas de investigación a futuro, otras se podrán recuperar a manera de indicadores hacia la elaboración de una metodología de educación popular entre mujeres. Todas, forman parte de la historia de MPD.

Como sabemos, la propuesta genérica de MPD está sustentada en la experiencia y el contacto con grupos de mujeres. Partiendo de esta práctica, podemos decir que uno de los desafíos más urgentes de nuestra propuesta es la comprensión de que el ámbito de lo político no se agota en lo público. Siguiendo esta premisa, la vida cotidiana de las mujeres no se agota en lo doméstico ya que es ahí mismo donde no solamente se reproduce la fuerza de trabajo de la sociedad, sino también se producen nuevas alternativas de participación social, donde cada sujeto se forma, reflexiona y decide.

Los resultados de este trabajo ofrecen alternativas muy variadas en donde la vida doméstica significa producción de sentidos, incorporación y articulación de lo privado con lo público en situaciones y condiciones diferentes, dependiendo de las condiciones sociales, políticas y económicas existentes. En Chiapas, por ejemplo, en donde existe

actualmente un conflicto social y por tanto una desarticulación de las comunidades indígenas, la vida doméstica, o sea el ámbito del hogar se convierte en espacio de seguridad y de defensa ante posibles intervenciones externas. Las mujeres de Chiapas explican: “Con esto del zapatismo, la gente anda desesperada y sólo queremos regresar a nuestro jacal, a nuestra parcela, necesitamos levantar la cosecha, si no aquí afuera nos sentimos como el aire.” (JC #11, 28 de abril de 1998)

Las mujeres formamos una multiplicidad de sujetos: somos reproductoras, es cierto, pero también somos productoras de lo nuevo, de lo utópico, de lo diverso. La condición de nuestro ser mujer nos une, pero la situación específica en el tiempo y en el espacio nos diversifica y a la vez nos separa. Cada mujer atiende a una entidad particular de familia, de comunidad, de estado-nación, de acuerdo a su raza, etnia, clase social, preferencia sexual o contexto cultural.

En la actualidad ciertas mujeres ya tienen acceso no sólo al campo socio-político-económico, sino al igual que el hombre, se exponen a muchos otros actores y dimensiones, establecen relaciones dialógicas con los otros, tienen acceso a la tecnología (en menor o mayor grado), todo lo cual torna su vida más intensa y a la vez más compleja. Sin embargo, este tipo de mujer lo constituye una minoría; la gran mayoría de las mujeres no tienen acceso a estas ventajas. Las políticas excluyentes del sistema económico actual tienden a la polarización de los grupos sociales y al empobrecimiento de las mayorías. Es por ello que grupos no gubernamentales como MPD promueven la participación de la mujer en el ámbito social como sujeto histórico que tiene derecho a una mayor equidad entre los géneros en el marco de la justicia social.

Bajo esta perspectiva, el papel de la educación popular frente a la vida cotidiana de hombres y mujeres en la actualidad debe ser congruente con una de sus premisas, que es partir del principio de alteridad, es decir del derecho del otro en este caso del género masculino. Los discursos de las mujeres entrevistadas sugieren una propuesta de género más incluyente, con estrategias de acción que van ligando las distintas dimensiones de la economía y la política, con una estrategia combinada de género y de clase en la que las mujeres tendrán que ubicar su lugar, buscando también la responsabilidad de sus parejas, redefiniendo así el ámbito de lo individual, de lo familiar, de lo comunitario y de lo social.

Las respuestas y observaciones de algunos hombres que han tenido relación con MPD son a la vez variadas y en ocasiones antagónicas. A pesar de aceptar la contradicción entre los géneros algunos comentarios reflejan el sentir de los hombres hacia el problema de género desde una postura masculina tradicional. En uno de los talleres sobre Género y Economía, Manuel Canto, uno de los expositores hizo el siguiente comentario: “se pueden observar y entender más fácilmente las contradicciones de clase social, pero en cuanto a asuntos de género, son más fáciles de comprenderlos que de asimilarlos.”<sup>21</sup> A pesar de ser éste un teórico sobre el problema entre los géneros, se advierte la dificultad de poner en práctica situaciones relacionadas con la equidad de género que se suponen han sido ya rebasadas en la teoría.

Si abogamos por una equidad de género, debemos igualmente aludir a la emancipación no sólo de las mujeres sino de igual forma develar las ataduras del hombre en aspectos como el de la afectividad, la cual es condicionada desde su niñez o temprana socialización. La opresión masculina también requiere de un análisis de género que deleve

los aspectos represivos de la masculinidad pues nos damos cuenta de que no es posible ni viable una liberación real de la mujer sin que el hombre se transforme, sin que se redefina la relación dual, en todos los campos de lo social, para que se establezca el diálogo en su acepción más amplia.

Las voces de las mujeres entrevistadas también indicaron que la gente no sólo tiene historias y proyectos, sino también tiene un cuerpo que siente. Uno de los beneficios de la educación popular es que durante su participación en sociodramas, teatro, juegos, cantos o danza, los participantes emplean el cuerpo. Claramente, el tema del cuerpo abre un campo enorme de conocimientos que requiere de metodologías más integrales. El pensamiento necesita conectarse con el sentimiento de manera que genere las condiciones necesarias para el crecimiento integral de la persona capaz de recuperar la historia, el proyecto y su cuerpo.

Esta investigación también ha tenido su impacto en mi persona, no sólo durante el proceso mismo del trabajo de campo, sino a manera de reflexión personal sobre la experiencia a lo largo de diez años de participación dentro del grupo de MPD. Esa experiencia palpita en sus tres momentos (haciendo eco del ver-pensar-actuar) en donde veo mi realidad pasada, un tanto inconciente y reproduciendo las conductas y reacciones propias de una visión conservadora en el proceso de temprana socialización, en su segundo momento vino la reflexión primero somera y después más profunda, acerca de esa historia trunca que estaba viviendo y en un tercer momento regresé a mi realidad con nuevas decisiones y perspectivas. Es a partir de esa experiencia personal que puedo tender los puentes entre lo personal y lo colectivo, entre la teoría y la práctica, entre la mujer y el

hombre, dicotomías todas que requieren de una revisión y de una redefinición que acepte rupturas y categorías intermedias que hagan de este un mundo más tolerante y justo.

Terminaré con una cita de Christina Baldwin (Agenda Latinoamericana, 1998) que recoge la idea de la necesidad de articular la fe y el género no sólo en el trabajo cotidiano de Mujeres para el Diálogo sino en nuestra vida propia:

La energía espiritual motiva o promueve a la compasión en el mundo real y actual. Con la compasión, vemos con benevolencia nuestra propia condición humana y la condición de los demás seres humanos. Nos alejamos del prejuicio. No revelamos ni retenemos ningún juicio.



## CITAS

- 
- <sup>1</sup> Todas las traducciones del inglés y portugués son hechas por la autora.
- <sup>2</sup> Tomado de apuntes del curso de Pedagogía Crítica con el Dr. Richard Ruiz en la Universidad de Arizona en 1995.
- <sup>3</sup> Utilizo este término en consonancia con el marco general de la teoría crítica y en contraposición a la interpretación ortodoxa del marxismo.
- <sup>4</sup> Carlos Núñez, Rocio Tábor, Orlando Fals-Borda entre los educadores, Moacir Gadotti, Luis Alberto Torres, Pablo Latapí entre los académicos, los hermanos Leonardo y Clodovis Boff, Gustavo Gutiérrez, Jon Sobrino, Ivon Gebara, Miguel Concha entre los teólogos, sólo por nombrar a unos cuantos.
- <sup>5</sup> Por sociedad civil se entiende al conjunto de grupos ciudadanos o instituciones en movimiento. Los grupos pueden ser pequeños o grandes y pueden ser estables o que surgen y desaparecen rápidamente. Son espacios en donde confluye la voluntad común de individuos y organizaciones y generalmente están formados en base a necesidades específicas de sus miembros y no a instancias de grupos oficiales.
- <sup>6</sup> La autora participó junto con Leonor Aida Concha (fundadora de MPD) en varias reuniones de preparación y en el encuentro con ejecutivos del Banco Mundial y del Gobierno de México que significaron los primeros pasos para establecer la Campaña durante el año de 1997.
- <sup>7</sup> En el año de 1990, la Cámara de Diputados del D.F., aprobó reformas al artículo del Código Penal referente a la violencia hacia las mujeres, por medio del cual se penaliza el hostigamiento sexual.
- <sup>8</sup> Ver el subíndice 4.4 del capítulo 4 sobre codificación de las entrevistas.
- <sup>9</sup> Tomado de la carta de MPD a NOVIB, octubre de 1997.
- <sup>10</sup> Ibidem.
- <sup>11</sup> Ver M. García, M. Chamusy y J. Castillo (1991) "Tejer la Esperanza" en Las Mujeres Creando Nuevos Saberes, Red de Educación Popular entre Mujeres, Quito, Ecuador, y M. Montes y S. Durón (2000) Con Mirada, Mente y Corazón de Mujer.
- <sup>12</sup> Observación militante de la autora.

---

<sup>13</sup> El término viene de Antonio Gramsci, teórico, activista y político italiano, quien lo define como un miembro de la clase media que ha sido radicalizado a través de la acción y ha tomado la lucha de las clases subalternas como propia. Aunque el término parece ajeno cuando no se usa en el contexto general gramsciano, la idea se puede aplicar a personas como las y los asesores de este nivel.

<sup>14</sup> Michel Foucault hace toda una formulación teórica del término poder dentro de las relaciones sociales. Específicamente en La Historia de la Sexualidad (1980) identifica las relaciones entre los sexos como constelaciones dispersas de relaciones desiguales.

<sup>15</sup> En todos los campos del lenguaje se observa esta característica; por ejemplo el poeta Ernesto Sábato escribe "(...) el hombre sólo cabe en la utopía. Sólo quienes sean capaces de encarnar la utopía serán aptos para el combate decisivo, el de recuperar cuanto de humanidad hayamos perdido" (poema aprendido por la autora).

<sup>16</sup> Tomado del documento interno de MPD titulado Red Género y Economía - México, Plan de trabajo 1998.

<sup>17</sup> El Programa Nacional de Solidaridad PRONASOL y Alianza para el Campo PROCAMPO fueron los ejes centrales de la política gubernamental del sexenio pasado. En el presente sexenio se implementó el Programa de Educación, Salud y Alimentación PROGRESA para superar las deficiencias de los anteriores, pero desgraciadamente, como lo muestran los indicadores, sus resultados no han sido los esperados.

<sup>18</sup> Observación militante y participante de la autora.

<sup>19</sup> Ver capítulo 3 correspondiente a la historia de MPD.

<sup>20</sup> Observación militante de la autora.

<sup>21</sup> Observación de la autora en el III Taller de Género y Economía, entre cuyo equipo organizador se encontraba MPD, y que se llevó a cabo en noviembre de 1997.

## Apéndice A

### ¿QUE ES LA EDUCACION POPULAR?

La educación popular es un proceso de conocimiento que involucra a la gente con quien convivimos. Es una acción que se ubica desde la perspectiva de los educandos aunque requiere del educador y el educando, para establecer un diálogo entre ambos.

El diálogo tiene un carácter político ya que se discuten problemas de injusticia y desigualdad sociales, así como formas para combatir esos problemas de manera colectiva. Por lo tanto, la educación popular no es “objetiva”, en el sentido de la separación entre el objeto (educando) y el sujeto (educador).

La metodología de la educación popular está basada en la aceptación de la existencia de sistemas de poder que son injustos en nuestra sociedad. No todos o todas hemos experimentado la injusticia de manera personal, pero si sabemos o conocemos a personas en nuestra familia y comunidad que sufren o han sufrido a causa de alguna injusticia social.

Por tanto, la educación popular tiene un carácter político, es decir que se reconoce que todo acto social conlleva una relación de poder (que se puede dar entre las clases sociales, entre los géneros, entre las razas, entre las generaciones, etc.)

Por medio de la educación popular, se crea un espacio en donde la gente aprende sobre la historia, la política y la sociedad. La gente intercambia experiencias personales, imagina utopías y crea estrategias de liberación que se enfocan hacia cambio social.

Los métodos y las técnicas de la educación popular se desarrollan a partir de la experiencia de vida de la gente. Pueden ser tan diversos, como la gente misma. Por tanto, los instrumentos de aprendizaje pueden ser muy variados y se obtienen de la vida diaria de la comunidad: sociodramas, poemas, canciones o historias personales pueden ser muy útiles para transmitir y comprender el mensaje educativo.

Utilizando las técnicas, podemos aprender a trabajar juntos y luchar por igualdad y justicia que merecemos todos como seres humanos que somos. Aprendemos a demandar la dignidad y el respeto a nuestras vidas, la de nuestros hijos y la de la comunidad.

## Apéndice B

## ¿QUE ES LA EDUCACION POPULAR?

*¿QUE es educación?*

Es una forma de conocer, de aprender algo nuevo que no sabemos

*¿QUE significa Popular?*

Que se refiere a la gente, a la comunidad o al pueblo en general

*¿QUIEN es el pueblo?*

Nuestra gente, la comunidad, las familias, los vecinos, la escuela, la iglesia...

*¿COMO se conoce en la Educación Popular?*

Por medio de la experiencia, el diálogo, la reflexión y la acción conjunta entre el educador y el educando (entre el facilitador y el pueblo)

*¿CON QUE instrumentos?*

La vida diaria y la experiencia personal de la gente se convierten en instrumentos de acción para el cambio. Por ejemplo: poemas, sociodramas, canciones, cualquier cosa que ayude a comprender el mensaje educativo.

*¿CUAL es el objetivo de la Educación Popular?*

La liberación de cualquier forma de opresión que sufrimos como personas: explotación social, relación de pareja, discriminación...

*¿POR QUE la llamamos Educación Popular?*

Porque está enfocada desde la perspectiva del pueblo, de sus intereses.

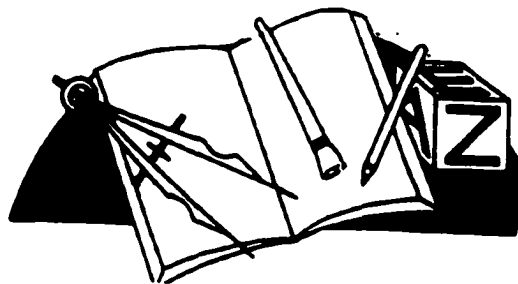
**TODOS APRENDEMOS JUNTOS**

Basados en nuestra experiencia de vida.

Con la reflexión y la acción conjunta trabajamos para lograr la **DIGNIDAD** y el **RESPECTO** que merecemos como seres humanos.

## Apéndice C

¿ QUE ES LA EDUCACION POPULAR?

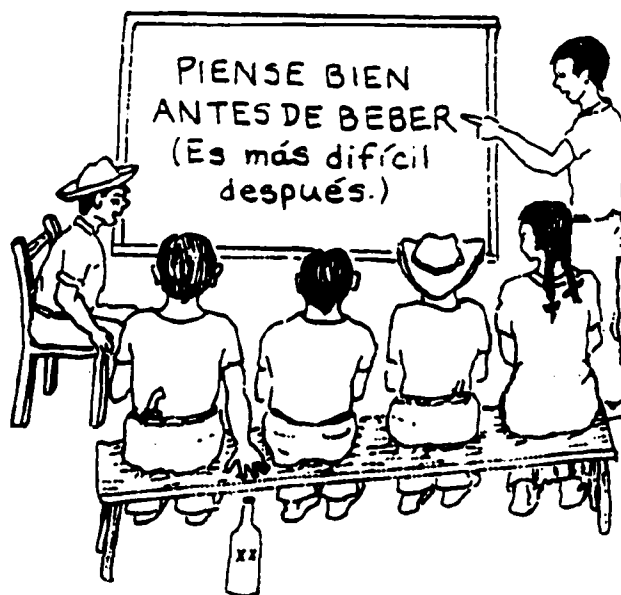


Es una forma de  
conocer que se  
refiere al pueblo,  
la comunidad, la  
familia, la  
gente, la  
organización.

## Apéndice D

**¿COMO SE CONOCE EN LA EDUCACION POPULAR?**

**El diálogo y la reflexión sobre las experiencias de los integrantes del grupo, son formas de conocer y de organizar acciones conjuntas.**



## Apéndice E

**¿CON QUE INSTRUMENTOS SE CONOCE  
EN LA EDUCACION POPULAR?**

**Compartiendo la vida diaria y las  
experiencias personales de la gente.  
Así podremos conocer nuestra cultura.**

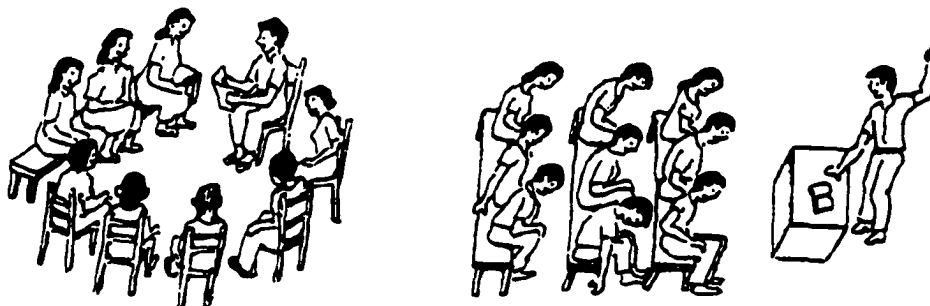


**Los poemas, las canciones, los corridos,  
sociodramas, testimonios,  
cualquier cosa que sea importante  
para la comunidad**

Apéndice F

**¿POR QUE LA LLAMAMOS EDUCACION POPULAR?**

**Porque no es la educación tradicional del maestro que sabe y el alumno que aprende**



**HABLE CON LA GENTE ..... NO LE SERMONEE**



**Todas aprendemos juntos,**

**basados en nuestra experiencia de vida.**





## Apéndice G

**¿CUAL ES EL OBJETIVO DE LA EDUCACION POPULAR?**

La liberación de cualquier forma de opresión,  
de explotación social,  
de relación de pareja,  
de discriminación...



**Trabajemos juntos para lograr la dignidad  
Y el respeto que nos merecemos**

## Apéndice H

### PLAN DE TRABAJO - 1997

#### MISION:

Contribuir al proceso de empoderamiento de las mujeres mediante la transformación de las relaciones desiguales e inequitativas en la sociedad articulando género, fe, clase y etnia.

#### ESTRATEGIAS:

1. Fortalecer el trabajo de grupos de mujeres organizadas a través de servicios de formación, capacitación a dirigentes y asesoras; sistematización de experiencias y difusión de información; asesoría para el fortalecimiento orgánico de los grupos y para la gestión de recursos.
2. Favorecer y propiciar procesos regionales y de vinculación de grupos de mujeres en el país.
3. Rescatar la propuesta metodológica de MPD como una contribución a la construcción del movimiento de mujeres en México.
4. Promover acciones y coordinaciones con mujeres de las iglesias, articulando la perspectiva de género en esos espacios.
5. Participar en redes y colectivos de mujeres y mixtos a diversos niveles a fin de fortalecer el movimiento amplio de mujeres y articular procesos organizativos.
6. Contribuir a la elaboración de políticas públicas hacia las mujeres desde nuestra práctica.
7. Hacer visible a MPD dando a conocer nuestros productos y servicios al público en general.

## **8. Fortalecimiento interno del equipo de MPD.**

### **OBJETIVOS:**

#### **Estrategia 1.**

1.1 Realizar acciones de capacitación y formación para el análisis de la problemática específica de las mujeres con asesoras y dirigentas de organizaciones populares a fin de favorecer su empoderamiento.

1.2 Rescatar elementos significativos y/o la memoria histórica de los procesos de las organizaciones de mujeres para señalar sus potencialidades, limitaciones y retroalimentar la práctica.

1.3 Elaborar y publicar materiales para el apoyo al trabajo de capacitación, formación y organización de las mujeres.

1.4 Asesorar en temáticas de género a grupos y organizaciones que tengan proyectos productivos y gestión de recursos.

#### **Estrategia 2.**

2.1 Promover la vinculación de grupos y procesos de mujeres en las diferentes zonas del país para que surjan redes o coordinadoras regionales y fortalezcan el movimiento amplio de las mujeres.

2.2 Impulsar el avance y consolidación de las organizaciones de mujeres para lograr impactos económicos, sociales y políticos a nivel local y regional.

#### **Estrategia 3.**

3.1 Sistematizar y difundir la propuesta metodológica de MPD para rescatar los elementos teóricos que ha dejado la práctica.

3.2 Seguir desarrollando metodologías en base a los requerimientos específicos de los grupos de mujeres para facilitar las experiencias educativas de acuerdo a los avances técnicos y las coyunturas sociales, políticas y económicas.

#### Estrategia 4.

4.1 Participar en los procesos formativos de las mujeres cristianas, articulando la perspectiva de género.

4.2 Colaborar en la construcción de redes de mujeres cristianas.

4.3 Impulsar la producción de nuevas propuestas teológicas que modifiquen la visión androcéntrica de la iglesia.

4.4 Elaborar y publicar materiales sobre la identidad de las mujeres cristianas que abran paso a nuevas corrientes de opinión en las iglesias.

#### Estrategia 5.

5.1 Participar en espacios del movimiento feminista para contribuir al empoderamiento de las mujeres.

5.2 Proponer en los grupos mixtos y movimientos amplios la articulación de la perspectiva de género para contribuir en la construcción de la sociedad civil.

#### Estrategia 6.

6.1 Garantizar que los esfuerzos exitosos realizados desde las organizaciones y redes se transformen en políticas públicas.

6.2 Sumar esfuerzos a los espacios colectivos para negociar y gestionar políticas públicas que tiendan a favorecer a los intereses de las mujeres.

### Estrategia 7.

7.1 Introducir un sistema ágil en el Centro de Documentación tanto para la consulta interna como para la atención al público que lo solicita.

7.2 Elaborar y publicar materiales sobre los diferentes programas que lleva a cabo MPD para socializar nuestra experiencia.

### Estrategia 8.

8.1 Diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar el proyecto y plan de MPD cada año.

8.2 Clarificar y elaborar las políticas internas de MPD.

### CAMPOS DE INTERVENCION:

Sujetos:

1. Asesoras, promotoras y dirigentas de la Coordinadora de Mujeres del Sureste de México.
2. Agentes de pastoral.
3. Redes de mujeres y organizaciones mixtas.

### TEMAS Y CONTENIDOS:

a) Ejes temáticos:

Género - Fe - Clase - Etnia

b) Contenidos:

- Alfabetización y post-alfabetización de las mujeres
- Metodología de la educación popular entre mujeres.
- Análisis de la realidad social.

- Teoría de género.
- Sexualidad, salud femenina, violencia contra la mujer, educación de los hijos.
- Educación y proyectos productivos.
- Gestoría y negociación.
- Sistemas jurídicos.
- Teología desde las mujeres.
- Sistematización e investigación.

#### ZONAS GEOGRAFICAS:

Veracruz:	Teocelo, Santiago Tuxtla, San Andrés Tuxta, Chinameca, Minatitlán
Oaxaca:	Cd. de Oaxaca, Sierra Sureste Santa Maria Zaniza (Teojomulco)
Chiapas:	Diócesos de San Cristóbal de las Casas, Tuxtla Gutiérrez, Tapachula
Campeche:	Cd. de Campeche, Holpechén
Quintana Roo:	Chutumal
Jalisco:	Guadalajara
Distrito Federal:	Trabajo en las Redes.

## Apéndice I



**PUBLICACIONES  
MUJERES PARA EL DIALOGO / 2000**

**NOMBRE DEL LIBRO**

“Memoria del Pedregal, Memoria de Mujer” (\*)

“Lola” Cartilla de Alfabetización

“Lola” Manual para la Promotora de Alfabetización

Juego Completo de Alfabetización (Cartilla, Manual, Rotafolio, Palabras Generadoras)

“Ve y Diles” Memoria del Taller Haciendo Teología desde la Mujer

Boletín “Compañeras” (Se publica cada 4 meses)

“Opresión, Explotación y Organización de las Mujeres”

“Doña Jovita, una Mujer en el Movimiento Urbano Popular”

“Leyendo y Avanzando”

“De Rincones y Sombras: Nuestra Sexualidad”

“De Rincones y Sombras: Nuestra Sexualidad” Memoria del Taller

“Mujer y Educación”

“La Mujer Campesina en la Familia y en la Sociedad”

“Las Mujeres También Somos Iglesia”

“Desplegando las Alas” Memoria del Taller de Metodología de la Educación Popular entre Mujeres

**“Identidad y Liderazgo” Sistematización de una Experiencia de Formación de Dirigentas”**

**“La Dimensión Feminista de la Fe a los 500 años de Evangelización”  
Memoria del Coloquio**

**“Democracia Genérica”**

**Memoria del Encuentro Nacional de Mujeres Campesinas e Indígenas**

**“Voces y Susurros” Manual de Salud**

**“Voces y Susurros” Guía Metodológica Para Realizar un Trabajo de Salud con la Mujer Campesina**

**“Esperanza” Un Nuevo Amanecer. Violencia Hacia las Mujeres**

**“Aurora” Violencia Infantil**

**“Con Mirada, Mente y Corazón de Mujer”**

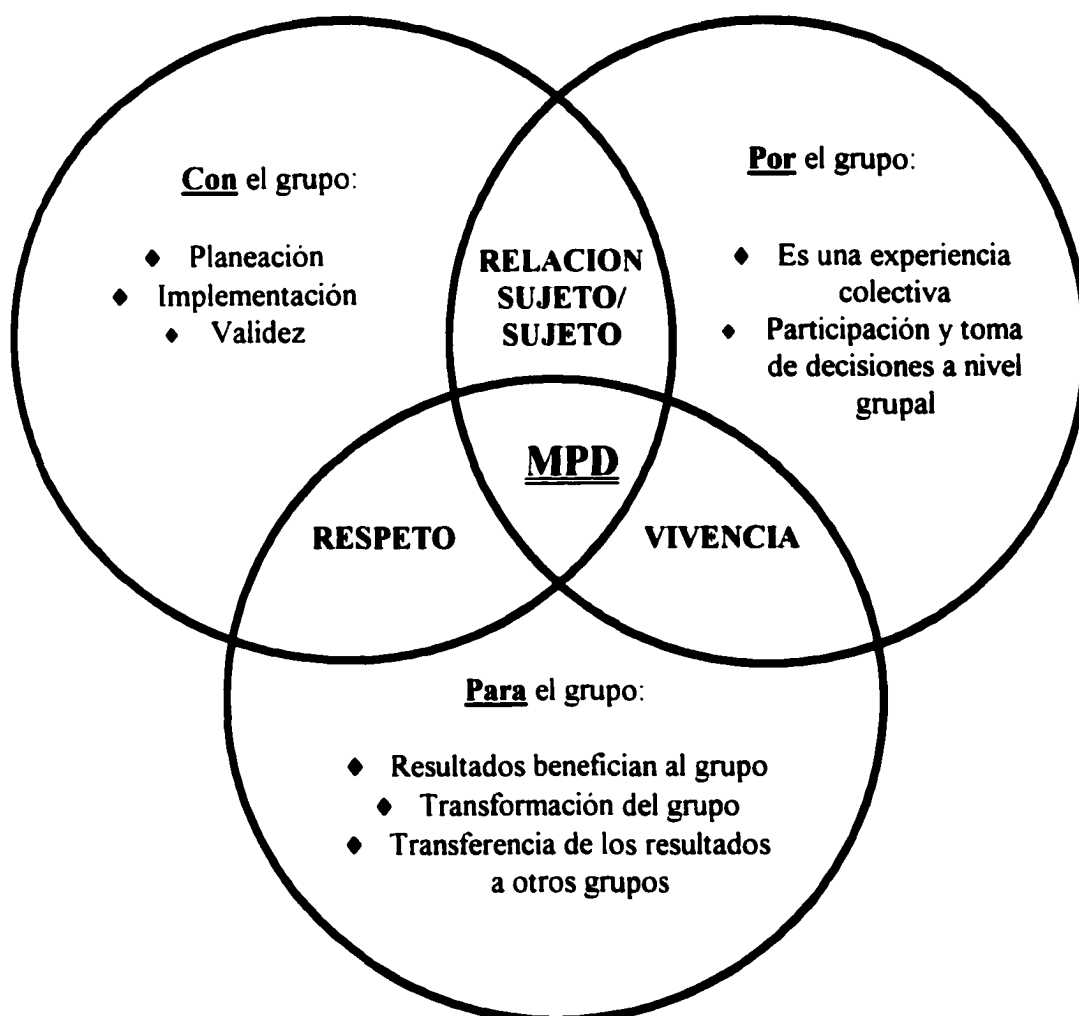
**(\*) Publicaciones agotadas**



## Apéndice J

**INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA:  
LA CIENCIA DEL GRUPO/COMUNIDAD**

La investigación participativa, es una experiencia con el grupo,  
para el grupo y por el grupo



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J. & Sanford R. N. (1950). The authoritarian personality [La personalidad autoritaria]. New York: Harper & Row.

Aguayo Quezada, S. & Parra Rosales, L.P. (1997). Las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos en México: Entre la democracia participativa y la electoral. México: Academia Mexicana de Derechos Humanos.

Aguirre, S. (2000, Junio 5). Artículo sin título. La Jornada. México, p. 4.

Alatorre, J. et al. (1994). Las mujeres en la pobreza. México: El Colegio de México.

Alfaro, R. M. (1992). Educación desde una perspectiva de género. De la conciencia crítica a la conciencia ética. Revista La Piragua, No. 5. Santiago de Chile: CEAAL.

Altheide, D. L. (1987). Ethnographic content analysis [Análisis etnográfico de contenido]. Qualitative Sociology, 10 (1): 65-77.

Alvarez Diaz, Rafael. (s/f). La refundamentación de la educación popular en México. [mimeo]. México: CEAAL.

Anderson, K. et al. (1990). Beginning where we are. Feminist methodology in oral history [Comenzando en donde estamos. Metodología feminista en la historia oral]. In Joyce McCarl Nielsen (Ed.), Feminist Research Methods. Boulder, Co.: Westview Press.

Anzaldúa, G. (1987). Borderlands: La Frontera. The new mestiza [La frontera: La nueva mestiza]. San Francisco: Aunt Lute Books.

Apple, M. W. (1982). Education and power [Educación y poder]. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Barme, Catherine (1990). La situación de la mujer pobre en México. México: UNICEF.

Barrig, M. & Wehkamp, A. (1996). Sin morir en el intento: Experiencias de planificación de género en el desarrollo. Lima, Perú: Red entre Mujeres.

Bernstein, B. (1975). Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language [Clase, códigos y control: Estudios teóricos hacia una sociología del lenguaje]. New York: Schocken Books.

- Boff, C. (1982). Como trabajar con el pueblo. Brasil: Editora Vozes Ltda.
- Boltvinik, J. (2000, Mayo 12). La economía moral. La Jornada. México, p. 12.
- Boltvinik, J. (2000, Mayo 19). La economía moral. La Jornada. México, p. 27.
- Boltvinik, J. (2000, Mayo 26). La economía moral. La Jornada. México, p. 13.
- Boltvinik, J. (2000, Julio 26). La economía moral. La Jornada. México, p. 14.
- Bottomore, T. (1984). The Frankfurt school [La escuela de Frankfurt]. Sussex: Ellis Horwood Ltd.
- Buss, F. L. (Ed.). (1993). Forged under the sun/forjada bajo el sol: The life of Ma. Elena Lucas [Forjada bajo el sol: La vida de Ma. Elena Lucas]. Ann Arbor, Mich.: The University of Michigan Press.
- Bustillos, G. y Vargas, L. (1996). Técnicas participativas para la educación popular - tomo 1. México: IMDEC.
- Campos, J. (1995). Understanding Paulo Freire [Para comprender a Paulo Freire]. [lecture handout]. The University of Arizona.
- Casey, K. (1993). I answer with my life [Respondo con mi vida]. New York: Routledge.
- Casillas, R. (1997). El centro de coordinación de proyectos ecuménicos (CECOPE) y su opción de identidad: Una sociedad sin marginados. México: Academia Mexicana de Derechos Humanos.
- Castillo, J. (1998, septiembre). Mujeres para el diálogo, México. La Carta, No. 160 p.3.
- Concha, L. A. (1997, 29 de octubre). Carta de Mujeres para el Diálogo a NOVIB (documento interno), p. 4.
- Concha, L. A. (2000). La mujer y la pobreza. Una mirada feminista a la pobreza de las mujeres. Las mujeres mexicanas en el tercer milenio. Morelia, Mich.: Coordinación Nacional de Mujeres de Organizaciones Civiles por un Milenio Feminista.
- Concha, M. (1994, enero/marzo). Las organizaciones civiles y la lucha por la democracia. Justicia y paz: Información y análisis sobre derechos humanos, No. 33, Año IX, p. 17.

Conway, J. et al. (1987). Learning about women: Gender, politics and power [Aprendiendo sobre la mujer: Género, política y poder]. The University of Michigan Press: Ann Arbor.

Cotterill, P. (1992). Interviewing Women, issues of friendship, vulnerability, and power [Entrevistando a las mujeres. Amistad, vulnerabilidad y poder]. Women's Studies Int. Forum, 15 (5/6), 593-606.

Chinoy, E. (1966). La sociedad. Una introducción a la Sociología. México: Fondo de Cultura Económica.

Darder, A. (1991). Culture and power in the classroom [Cultura y poder en el salón de clase]. New York: Bergin & Garvey.

Díaz-Polanco, H. (1985). La cuestión étnico-nacional. México: Editorial Línea.

Dri, R. (1985). Religión y política en México. México: Siglo XXI Editores.

Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy [¿Por que no se siente el empoderamiento? Trabajando los mitos represivos de la pedagogía crítica]. Harvard Educational Review, (59)3, 297-324.

Fals Borda, O. & C. Rodríguez Brandao. (1986). Investigación participativa. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.

Feijóo, M. C. (1993). Tiempo y espacio: Las luchas sociales de las mujeres latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.

Fine, M. (1991). Framing dropouts [Encasillando a los repetidores]. Albany: SUNY.

Foucault, M. (1978). History of Sexuality, Vol. 1 [La historia de la sexualidad], Nueva York: Pantheon Books.

Frade, L. (1997). Las políticas públicas y el discurso de género. Ponencia no publicada. México: Universidad Iberoamericana.

Freire, P. (1973). Education for critical consciousness [La educación como práctica de la libertad]. New York, NY: Seabury.

Freire, P. & Macedo D. (1985). Literacy [Alfabetización]. Massachusetts: Bergin & Garvey.

Freire, P. (1992). Pedagogia da esperança [Pedagogía de la esperanza]. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1993). Pedagogy of the oppressed [Pedagogía del oprimido]. New York: Continuum.

Gadotti, M. (1994). Reading Paulo Freire [Para leer a Paulo Freire]. Albany: State University of New York Press.

Galeano, E. (1993). Las palabras andantes. Buenos Aires: Catálogos Editora.

García, M., Chamusy, M. & Castillo, J. (1991). Tejer la esperanza. Red de Educación Popular Entre Mujeres (Eds.) Las mujeres creando nuevos saberes. Quito: CEAAL, pp.109-193.

Giroux, H. (1979). Paulo Freire's approach to radical, educational theory and practice [El enfoque de Paulo Freire a una teoría y práctica radical]. Curriculum Inquiry, Vol. 9, #3, pp. 109-111.

Giroux, H. A. (1983). Theory and resistance in education. A pedagogy for the opposition [Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición]. New York: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (1988). Schooling and the struggle for public life. Critical pedagogy in the modern age [La escuela y la lucha por la vida pública. Pedagogía crítica en la edad moderna]. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Gore, J. M. (1993). The struggle for pedagogies: Critical and feminist discourses as regimes of truth [La lucha por pedagogías: Discursos críticos y feministas a los regímenes de verdad]. New York: Routledge.

Greene, M. (1988). What happened to imagination? ¿Qué le pasó a la imaginación? Imagination and Education 45-55. New York: College Press.

Gutiérrez, G. (1971). Teología de la liberación. Lima: CEP.

Habermas, J. (1971). Knowledge and human interests [El conocimiento y el interés humano] Trans. Jeremy J. Shapiro. Boston: Beacon Press.

Hammersley M. & Atkinson P. (1983). Ethnography, principles in practice [Etnografía, principios en la práctica]. New York: Routledge.

Harding, S. (1983, Winter) Common causes: Towards a reflexive feminist theory [Causas comunes: Hacia una reflexión de la teoría feminista]. Women & Politics, Vol. 3(4).

hooks, b. (1993). bell hooks speaking about Paulo Freire - the man, his work [bell hooks hablando sobre Paulo Freire - el hombre, su trabajo]. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), Paulo Freire. A critical encounter (pp. 146-154). New York: Routledge.

Horkheimer, M. (1972). Critical Theory. Selected Essays [Teoría crítica. Ensayos selectos]. Trans. Matthew J. O'Connell and others. New York: Herder & Herder.

Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1972). Dialectic of enlightenment [Dialéctica del iluminismo]. Trans. John Cumming. New York: Herder & Herder.

Horton, M. & Freire, P. (1990). We make the road by walking: Conversations on education and social change [Se hace camino al andar: Conversaciones sobre educación y cambio social]. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Jusidman, Clara (1996). "Mujer, pobreza y economía" en Valencia Lomeli, E. (Coord.) ¿Devaluación de la política social? México: Anarama Ediciones.

Lagarde, M. (1990). Cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, presas, putas y locas. UNAM: México.

Lagarde, M. (1992). Metodología de trabajo con mujeres. Apuntes del curso impartido por la Dra. Marcela Lagarde en Managua, el 28 y 29 de abril de 1992.

La educación: clave para facultar políticamente a la mujer. (1991). La mujer retos hasta el año 2000. Nueva York: Naciones Unidas.

Lammerink, M. P. (1995). Aprendiendo juntos, vivencias en investigación participativa. Managua, Nicaragua: Editorial Vanguardia.

Lankshear, C. (1993). Functional literacy from a freirean point of view [Analfabetas funcionales desde un punto de vista freireano]. Paulo Freire: a critical encounter. New York: Routledge.

Latapi, P. (1998). Hacia una educación sin exclusiones [mimeo]. México: UNESCO/CEAAL/REFAL/INEA.

Los Millonarios. (1999, Junio 21). La Jornada. México, p. 10.

Maguire, P. (1987). Doing participatory research: A feminist approach [Haciendo investigación participativa: Un enfoque feminista]. Amherst, Ma.: University of Massachusetts.

Marcuse, H. (1941). Reason and revolution. Hegel and the rise of social theory [Razón y revolución. Hegel y el ascenso de la teoría social]. New York: Oxford University Press.

Marcuse, H. (1964). One-dimensional man [El hombre unidimensional]. Boston: Beacon Press.

Maslow, A. (1987). Motivation and personality [Motivación y personalidad]. New York: Harper & Row.

McLaren, P. & P. Leonard (1993). Paulo Freire: A critical encounter [Paulo Freire: Un encuentro crítico]. London & New York: Routledge.

Merriam S. (1991). Case study of research in education [Estudio de caso en la investigación educativa]. San Francisco: Jossey Bass.

Minà, G. (1996). Un continente desaparecido. Mexico: Editorial Diana.

Monaghan, P. (1997). Project to translate Walter Benjamin's works may add to the critic's influence [Un proyecto para traducir los trabajos de Walter Benjamin podría mejorar la influencia crítica]. The Chronicle of Higher Education, 32(2), 16-18.

Montes, M y Durón, S. (2000). Con mirada, mente y corazón de mujer. México: Anagrama.

Moser, C. (1995). Planificación de género y desarrollo: teoría, práctica y capacitación. Lima, Perú: Flora Tristán Ediciones.

Newman, L. M. (1991). Critical theory and the history of women: What's at stake in deconstructing women's history [Teoría crítica y la historia de la mujer: Lo que está en juego en la deconstrucción de la historia de la mujer]. Journal of Women's History, 2(3), 58-69.

Núñez, C. (1992). Educación para transformar, transformar para educar. Guadalajara, Jal.: IMDEC.

Outhwaite, W. (Ed.).(1996). The Habermas reader [El lector de Habermas]. Cambridge, UK: Polity Press.

Park, P., M. Brydon-Miller, B. Hall & T. Jackson (1993). Voices of change: participatory research in the United States and Canada [Voces de cambio: Investigación participativa en los Estados Unidos y Canadá]. Westport, CT.: Bergin & Garvey.

Parenti, M. (1989). The sword and the dollar: Imperialism, revolution and the arms race [La espada y el dólar: Imperialismo, revolución y la carrera armamentista]. New York: St. Martin's Press.

Pieck E. & Aguado, E. (Coord.). (1995). Educación y pobreza: De la desigualdad social a la equidad. México: El Colegio Mexiquense, A.C.

Red de Educación Popular Entre Mujeres del CEAAL. (1990). Educación popular y liderazgo de las mujeres en la construcción de la democracia latinoamericana. Quito, Ecuador: Namur Editores.

Rosero, R. (1992, 1er. semestre). La Educación Básica desde las Mujeres. Aportes para una Nueva Visión. Revista La Piragua. No. 4. Santiago de Chile: CEAAL.

Salazar, Ma. C. (Ed.). (1992). La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollos. Santafé de Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sánchez Olvera, A. (1992). Historia, ideología y praxis del feminismo en México. Cuadernos de Investigación. México: UNAM.

Sánchez Olvera, A. (1997). La mujer mexicana ante el umbral del siglo XXI. Cuadernos de la ENEP. Acatlán, México: UNAM.

Sánchez-Parga, J. (1989). La observación, la memoria y la palabra en la investigación social. Quito, Ecuador: Centro Andino de Acción Popular.

Sayavedra, G. y Flores, E. (Coord.). (1997). Ser mujer: ¿Un riesgo para la salud? Del malestar y enfermar, al poderío y la salud. México: Red de Mujeres, A.C.

Scott, J. W. (1986). Gender: A useful category of historical analysis [Género: Una categoría útil en el análisis histórico]. American Historical Review, 91, 1053-1075.

Schratz, M. & Walker, R. (1995). Research as social change. New opportunities for qualitative research [La investigación como cambio social: Nuevas oportunidades para la investigación cualitativa]. London: Routledge.

Schüssler-Fiorenza, E. (1997). La visión feminista de la iglesia y la humanidad en el siglo veintiuno. Ponencia no publicada. México: Universidad Iberoamericana.



Seidman, I.E. (1991). Interviewing as qualitative research. La entrevista como investigación cualitativa]. New York: Teachers College Press.

Selener, D. (1996). Manual de sistematización participativa. Quito, Ecuador: Instituto Internacional de Reconstrucción Rural.

Sevilla, A. (1997). Trabajo doméstico y dirección política: ¿Una antípoda para las mujeres? en Castillo, Jaime y Elsa Patiño (Coord.) Cultura política de las organizaciones y movimientos sociales. México: La Jornada Ediciones y UNAM.

Shor, I. (1993). Education is politics. Paulo Freire's critical pedagogy [La educación es política. La pedagogía crítica de Paulo Freire]. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.) Paulo Freire: A critical encounter (pp.25-35). New York: Routledge.

Sime, L. (1993, 2o. Semestre). Los discursos pedagógicos en la formación de las identidades. Revista La Piragua, No. 7. CEAAL: Santiago de Chile.

Sobrino, J. & Garrocho C. (1995). Pobreza, política social y participación ciudadana. México: El Colegio Mexiquense. A.C.

Spradley, J. (1980). Participant observation [Observación participativa]. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stavenhagen, R. (1968). Ensayo sobre las clases sociales en México. México: Editorial Nuestro Tiempo.

Suárez, R. & Van Remmen, L. (1996). Hacia una nueva cultura feminista: Una semblanza histórica del CIDHAL. México: Academia Mexicana de Derechos Humanos.

Szasz, I. (1994). La pobreza estudiada desde la perspectiva de género: Estado del conocimiento. Las mujeres en la pobreza. México: El Colegio de México.

Tábora, R. (1995). La producción de conocimientos para la refundamentación de la educación popular [1990-1994]. [mimeo]. Santiago de Chile: CEAAL.

Tar, Z. (1977). The Frankfurt School. The critical theories of Max Horkeimer and Theodor W. Adorno [La escuela de Frankfurt. Teorías críticas de Max Horkeimer y Teodoro W. Adorno]. Toronto: Wiley-Interscience.

Torres, C. A. (1981). Leitura crítica de Paulo Freire [Lectura crítica de Paulo Freire]. Sao Paulo: Edições Loyola.

Werner, D. & Bower, B. (1997). Aprendiendo a promover la salud. Palo Alto, California: Fundación Hesperian.

Varios autores. (1998). Documentos internos de MPD. México.

Varios autores. (1995). Organizaciones no gubernamentales. Definición, presencia y perspectivas. México: Demos.

Vigil, J. J. y P. Casaldáliga (1998). Agenda latinoamericana. Nicaragua: Koinonía.

Zemelman, H. (1992, 2o. semestre). Educación como construcción de sujetos sociales. Revista La Piragua, No. 5. Santiago de Chile: CEAAL.