

El sueño y la práctica de sí

Pedagogía feminista

Una propuesta

Luz Maceira Ochoa



EL COLEGIO DE MÉXICO

EL SUEÑO Y LA PRÁCTICA DE SÍ.
PEDAGOGÍA FEMINISTA:
UNA PROPUESTA

CENTRO DE ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS
PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE ESTUDIOS DE LA MUJER

EL SUEÑO Y LA PRÁCTICA DE SÍ.
PEDAGOGÍA FEMINISTA:
UNA PROPUESTA

Luz Maceira Ochoa



EL COLEGIO DE MÉXICO

305.42
Och164s

Ochoa, Luz Maceira

El sueño y la práctica de sí. *Pedagogía feminista : una propuesta* / Luz Maceira Ochoa. -- 1a. ed. -- México, D.F. : El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, 2008.
304 p. ; 22 cm

ISBN 978-968-12-1388-6

1. Feminismo y Educación. 2. Mujeres -- Educación. I. t.

Primera edición, 2008

DR © El Colegio de México, A.C.
Camino al Ajusco 20
Pedregal de Santa Teresa
10740 México, D.F.
www.colmex.mx

ISBN 978-968-12-1388-6

Impreso en México

ÍNDICE

Prólogo	11
Introducción	15
Uno: ¿Pedagogía feminista? El proceso de una búsqueda y varios motivos para hacerla	23
1. Preguntas e inquietudes iniciales	23
a) La experiencia personal como punto de partida	23
b) Preguntas y pistas que guiaron la búsqueda	25
c) ¿Por qué buscar las pistas de la pedagogía feminista en el ámbito de las organizaciones civiles?	31
2. El proceso de investigación	33
a) Experiencias y proyectos a indagar	33
b) ¿Desde dónde y cómo realicé la investigación?	39
Dos: Ojos para mirar: Marcos de referencia que contornean la búsqueda	45
1. La discusión pedagógica	45
2. La discusión feminista	52
a) Varias definiciones y algunas explicaciones para entender el feminismo	52
b) Desarrollo histórico del movimiento feminista	55
c) Distintas perspectivas feministas	62
d) Las discusiones teóricas feministas	67
e) Puntos críticos de la práctica feminista en la región	79
3. La discusión sobre pedagogía feminista	83
Tres: ¿Qué se ha buscado y encontrado hasta ahora en la región?	91
1. Feminismo y educación, ¿cómo se relacionan actualmente?	92
a) ¿Por qué vincular la pedagogía y el feminismo?	93
b) Algunos avances en la relación pedagogía y feminismo	95
• Fundamentos filosóficos y proyecto educativo feminista	97
• Bases teóricas/ La educación popular	98

• Perspectiva de género	101
• Aspectos metodológicos	102
2. La pedagogía feminista	106
Cuatro: ¿Qué dicen los proyectos y experiencias educativos feministas?	
Una lectura desde la pedagogía	113
Preámbulo	113
1. Fundamentos de la pedagogía feminista	117
a) Claves filosófico-políticas	117
• Identidad y sentido de la pedagogía feminista	118
• Visión sobre las y los seres humanos	121
• Concepciones sobre el aprendizaje	126
• Perspectiva ética	128
b) Claves teórico-conceptuales	130
• El feminismo	131
• Democracia genérica	134
• La educación popular	137
• Otros acercamientos teórico-conceptuales /	
Interculturalidad	140
• Desarrollo sustentable	143
• Psicología	145
2. Proyecto pedagógico	146
a) Los sujetos —las sujetas— del proceso educativo	147
• Sujetas educativas / Quiénes son	147
Cómo son	149
Cómo se espera que sean	151
• Educadoras / Quiénes son / Cómo son (o deberían ser)	153
• La relación educativa	156
b) Dimensiones del proceso educativo	159
• Dimensión personal	159
• Dimensión dialéctica	163
• Dimensión experiencial	163
• Dimensión grupal	165
• Dimensión dialógica	168
• Dimensión espacio-temporal	171
c) Mediaciones para el aprendizaje	175
• La deconstrucción-construcción	175
• La concientización	176
• La práctica	178
• La expresión	180

• Identificación de la semejanza y la diferencia	181
• Otros apoyos	182
d] Los contenidos de aprendizaje	185
Pistas sobre el rumbo para la construcción de la pedagogía feminista	189
Cinco: Ideas para pensar y seguir imaginando la pedagogía feminista	193
De inicio	193
1. Los aciertos de la pedagogía feminista	194
2. Los límites de la pedagogía feminista	198
a] Los límites de la reflexión y práctica pedagógicas	198
b] Los límites de la reflexión y práctica feministas	202
3. Los retos de la pedagogía feminista	208
a] Vincular pedagogía y epistemología	208
b] Un nuevo lenguaje y universos de sentido	211
c] Pedagogizar el conflicto y el poder	214
d] Ampliar la discusión para la integración intergeneracional	217
e] Desarrollo de investigaciones	219
f] Incidencia en políticas públicas	225
g] La reflexión y acción en el contexto de la globalización	227
Reflexión final	231
Anexos	
1. Relación de términos utilizados	235
2. Información institucional sobre las organizaciones civiles e instituciones del universo de estudio	245
3. Herramientas didácticas de proyectos educativos feministas	271
Bibliografía	285
Sitios consultados en Internet	304

PRÓLOGO

Los antropólogos de la educación hemos señalado desde hace décadas ya que la educación debe concebirse como un proceso de enseñanza-aprendizaje, en mayor o menor medida intencional, que se da tanto dentro como fuera de la escuela. Y aunque los procesos escolares siguen ocupando mucho a los investigadores educativos, siempre ha existido el reconocimiento y la valoración de procesos educativos en ámbitos populares y diversos de la vida cotidiana, la llamada educación no formal.

Sin embargo, muchas veces los trabajos sobre educación no formal se encierran en un proyecto meramente descriptivo, o bien se plantean con fines activistas, muy locales, y así relegan la conceptualización y generalización a un plano menor. En este valioso libro la educóloga Luz Maceira Ochoa nos brinda los elementos para apreciar nuevamente las múltiples dimensiones de la educación no formal, en este caso la educación dirigida a la liberación de las mujeres en nuestras sociedades contemporáneas. Pero el aporte singular de Luz Maceira Ochoa es el de rescatar y sistematizar las experiencias de la educación feminista no formal, realizadas en y por las organizaciones civiles feministas, para luego casarlas con la riqueza de un pensamiento pedagógico bien fundamentado.

Todos deberíamos de aprender de este esfuerzo de altísima calidad académica y compromiso feminista incuestionable. Es un trabajo nacido del encuentro y el enriquecimiento mutuo del pensamiento pedagógico-teórico, filosófico —con la práctica educativa para la liberación surgida en condiciones de opresión de mujeres. Aparte de una revisión documental minuciosa y exhaustiva, el meollo de este trabajo es el diálogo que surge entre la autora y las ocho practicantes de educación feminista en organizaciones civiles de México. Diálogo intenso y revelador, esfuerzo de una reflexión sintética, que da plena cuenta del propósito de la autora de “perfilar un discurso de pedagógica feminista” a partir y a través de la experiencia concreta feminista.

Una paradoja cuyas tensiones le dan vida a este trabajo: se trata de formalizar un proceso educativo no formal, pero —y aquí está la clave— formalizarlo para que siga adecuándose a los contextos específicos y no formales. Es esto precisamente el sentido de forjar una pedagogía, una reflexión teórica y metodológica sobre cómo y para qué educar. Luz Maceira Ochoa nos invita a cono-

cer y debatir la pedagogía propuesta, sin caer en dogmatismos. En repetidas ocasiones nos advierte:

El desafío estriba en elaborar un planteamiento pedagógico feminista como se ha venido entendiendo, en términos amplios y cuya característica sea la facilidad de traducirse en significados múltiples, en reinversiones nuevas y particulares, que responda a esa necesidad que las educadoras feministas están planteando y que el propio avance del feminismo supone.

En esto estriba el genio de la propuesta de pedagogía feminista de Maceira Ochoa. Es lo concreto vuelto pedagógico para desenvolverse nuevamente en experiencia concreta.

Maceira Ochoa reconoce y valora las raíces de muchos de estos esfuerzos de educación feminista en el concepto más amplio de la educación popular, un concepto cuyos planteamientos metodológicos son principalmente

[...] la forma educativa democrática, horizontal, creativa y participativa, la comprensión de la educación como un proceso social que trasciende el aula, la consideración del sujeto y sus necesidades particulares, el proceso de concientización, la confrontación de saberes grupales con externos, el énfasis teórico-práctico, el trabajo colectivo y múltiples técnicas didácticas dialógicas y participativas.

Lo que intenta Maceira Ochoa es partir de este concepto de educación popular y darle forma específica feminista. Según las experiencias y materiales de las organizaciones que revisó, la educación popular feminista enfatiza

[...] elementos de naturaleza simbólica, subjetiva y afectiva [...] (rompe) el aislamiento y silencio de las mujeres [...] y (enfoca) la comprensión de las causas de los prejuicios, mitos y condiciones de subordinación de las mujeres.

En el plano metodológico de esta educación feminista, nuestra autora observa que

[...] se demanda la valoración del aspecto lúdico, el uso de técnicas variadas, la validación del aprendizaje en la práctica, la búsqueda de aprendizajes significativos, la legitimación de saberes propios y diversos, y la asunción de la relación dialéctica entre pensamiento y acción.

Ya con estas citas del propio texto el lector podrá apreciar su trabajo formidable de síntesis y de conceptualización.

Desde esta síntesis de una educación popular propiamente feminista, Maceira Ochoa nos brinda los elementos de una pedagogía feminista, es decir, el horizonte ético y las bases teóricas que “definen un referente particular para la acción pedagógica.” Las dimensiones claves que resalta Maceira Ochoa son la subjetividad y el cuerpo. Aunque para algunos el énfasis educativo en la subjetividad puede resultar una obviedad, una redundancia pues todo acto educativo puede considerarse una intervención subjetiva, nuestra autora demuestra cómo la subjetividad de la pedagogía feminista se vincula precisamente con el sueño, la emoción y el deseo, en fin, todo lo relacionado con la corporalidad de las mujeres y no sólo su proceso cognitivo. De ahí que el cuerpo es “un punto de partida particular”, no solamente para las actividades educativas, sino para la pedagogía que las fundamenta.

Igual de importante es el concepto de “mediación pedagógica” que emplea Maceira Ochoa para entender como

[...] en los proyectos educativos feministas revisados generalmente no se separa el contenido de la metodología ni del proceso personal y grupal, [y] esto supone que se atiende al proceso didáctico, al proceso de aprendizaje y al contenido de manera simultánea e integral, es decir, al tiempo que se reflexiona sobre un tema, se brindan las herramientas para su análisis y se capacita a las mujeres para que puedan conducir en otros espacios la reflexión y se presta atención a las implicaciones personales (para cada educanda) de esa reflexión; o al tiempo que se experimenta una situación se reflexiona sobre ella, se procura la apropiación vivencial y teórica de ésta para generar un aprendizaje y se habilita a las educandas para ponerlo en práctica.

Claro está, la mediación pedagógica, por la cual las educadoras feministas logran combinar la acción y la reflexión también cuenta con ciertas “operaciones” específicas. Maceira Ochoa las identifica y las enumera: “deconstrucción-construcción, concientización, práctica, expresión, e identificación de la semejanza y la diferencia.” Tales operaciones —“acciones, lógicas de acción o una serie de actividades estructuradas”— sirven como “recursos que detonan la aproximación a los objetos educativos, el desarrollo de habilidades y la elaboración de conocimientos.” De esta manera, y para nuestro beneficio, Maceira Ochoa nos cataloga y nos ilumina las bases implícitas de una pedagogía feminista.

Finalmente, solo me queda recalcar el marco socio-político amplísimo que este libro ofrece para situar cualquier esfuerzo de educación feminista. Se trata de plantear en primer plano la democracia y la construcción de una ciudadanía activa, consciente, e incluyente. Una pedagogía feminista, nos da a entender nuestra autora, finca las bases de una resistencia a la democracia meramente

representativa, raquítica y limitada, como la que vemos hoy en día. Pero esta pedagogía es más que resistencia, es también un aporte de saberes para la democratización de las relaciones cotidianas y de la gobernanza. Alcanzamos a entender que sin “democracia genérica”, no hay democracia. Y esta pedagogía feminista puede considerarse como un lindo ejemplo de democratización del conocimiento, según las últimas propuestas del sociólogo portugués Boaventura de Souza Santos, quien en su intento de reinventar el pensamiento de la emancipación social, habla de lo imprescindible de una “ecología de saberes.” Para de Souza Santos, estamos padeciendo actualmente una “monocultura del saber y del rigor”, y necesitamos una “sociología insurgente” y una “epistemología del Sur, que se basa en esta idea central: no hay justicia social global sin justicia cognitiva global, o sea, sin justicia entre los conocimientos.” Aquí tenemos un saber de México, y por lo tanto, en términos globales relativos, el sur de las configuraciones planetarias del poder.

A Maceira Ochoa, la felicito y le aplaudo por haber construido este conocimiento “insurgente” desde las experiencias educativas de sus colegas y compatriotas. A usted, lector/a, le recomiendo este ejemplo de educación no formal formalizado, y esta guía hacia las bondades de una pedagogía liberadora.

BRADLEY A.U. LEVINSON
Indiana University

INTRODUCCIÓN

Este documento explica los motivos, formas y hallazgos de una búsqueda y discusión en torno a la pedagogía feminista en nuestro país: ¿existe?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿en qué consiste?, ¿qué se propone?, ¿qué alcances tiene? Parto de la premisa de que en México la pedagogía feminista, como tal, aún no existe, al menos, su reconocimiento y construcción públicos aún no se han formalizado, sin embargo, existen experiencias educativas feministas suficientes para impulsarlas.

Del análisis de distintas experiencias y materiales educativos feministas formulo una primera e incipiente pedagogía, un planteamiento filosófico, político, teórico y metodológico que conduce al sueño, la construcción y la práctica de sí misma (o mismo), a la libertad, a la autonomía, pues la pedagogía feminista implica una educación para imaginar, para desear, para crecer, para criticar y romper esquemas que impiden la libre y plena realización de cada persona. por eso es clave la idea de soñarse pues alude a la imaginación, al deseo de desear, lo cual forma parte de pensar por sí misma (mismo), de autorizarnos a formular nuevas imágenes de nosotras (nosotros) y a partir de eso que deseamos.

Sin embargo, no basta quedarnos en soñar sino que es necesario desarrollar poderes y capacidades para concretar esos sueños, para construir esas imágenes y opciones que creamos. Parafraseando a bell hooks, afirmo que la transgresión es movimiento contra y más allá de las fronteras, de los límites, que hace a la educación una práctica liberadora; y la pedagogía feminista es una pedagogía transgresora.

Esta investigación, en que me he planteado describir, analizar y teorizar varios de los muchos aspectos que conforman un discurso pedagógico desde una óptica feminista es una tarea importante en distintos sentidos: rompe con una inercia —cuyos orígenes desconozco— en la que la necesaria profundización de la relación entre pedagogía y feminismo se ha hecho de lado; desafía y actualiza algunas tendencias educativas que acríticamente se siguen repitiendo en las prácticas educativas feministas; y propone categorías, objetivos y pautas para la acción pedagógica y educativa feminista. De esta manera, la propuesta de una teoría pedagógica, se convierte en una invitación a la reflexión, al análisis, al diálogo, a la creación, a la discusión y a la intervención y práctica com-

prometidas con la transformación de la actual sociedad sexista, inequitativa, restrictiva, discriminadora, excluyente, dominante.

En este tenor me parece importante reafirmar el sentido práctico y el significado de una teoría cuando, como es en este caso, ésta se enraíza en la lucha feminista cotidiana, en el quehacer educativo de meses y años, en la experiencia del trabajo a cuenta gotas y codo a codo entre mujeres de lo más diversas para lograr un mundo mejor, en la intención de ser útil para mejorar esa lucha feminista que se desarrolla en las prácticas educativas. Así, la teoría sirve para entender, para caminar, para promover ideas y procesos, para pensar. Lo último que pretendería es pugnar por la construcción de una pedagogía para derivar en un discurso acabado, fijo y universalista que pretenda imponer explicaciones y soluciones generalizables, sino que apuesto por la posibilidad de una pedagogía que sirva de orientación estratégica y esfuerzo conjunto, articulado, y definido a múltiples ensayos e iniciativas particulares de las que parte, que se ocupe de la reflexión y de la práctica, o es mejor decirlo en plural, de las muchas reflexiones y de las prácticas que generan procesos educativos tendientes a lograr cambios desde una óptica feminista.

Este trabajo resulta de la suma de muchas de esas experiencias y luchas pues investigué las prácticas educativas feministas que se desarrollan en algunas organizaciones civiles (oc) del país y algunas experiencias y reflexiones en otros campos. Conté así con un acumulado amplio y variado —compartido generosamente por varias feministas— que me permitió ensanchar los significados, propuestas, ideas, objetivos, perspectivas, inquietudes y demás elementos de prácticas y proyectos educativos feministas para contribuir a delimitar las bases para una pedagogía feminista.

Con esta propuesta, invito al trabajo de formalización de la pedagogía feminista con el ánimo de que ésta se reconozca y asuma, que se dé inicio a un proceso intenso e intensivo de revisión y teorización entre actoras y actores que trabajamos en procesos educativos feministas para hacerla aplicable a todos los campos de la educación, y no principalmente a los contextos no formales en donde en la práctica se ha priorizado y a partir de los cuales extraigo una parte importante de las ideas aquí esbozadas, aunque no todas.

Considero que además de la utilidad que este proceso implicaría para los proyectos educativos mismos, nombrar la pedagogía feminista, visibilizarla, y sobre todo, usarla, es requisito para el avance teórico, simbólico y político del movimiento feminista pues podría representar un adelanto con implicaciones conceptuales y prácticas en el fortalecimiento y divulgación de la cultura feminista y en la construcción de nuevas relaciones de género.

Esta propuesta de pedagogía feminista surge de un proceso en dos etapas y con insumos distintos. El primer proceso intenso de investigación lo desarrollé

fundamentalmente en el año 2004, buscando entonces fuentes diversas, bibliografía, y sobre todo entrevistando a educadoras feministas que compartieran sus saberes. Asimismo se enriqueció con la retroalimentación de algunas personas que discutieron conmigo los hallazgos centrales. De este proceso resultó un trabajo integrado que algunos años después he tenido oportunidad de completar y enriquecer para su publicación. Esta revisión ha supuesto en sí misma otra etapa de investigación documental, de diálogo con algunas otras interesadas en la propuesta, y de análisis, para identificar la vigencia de lo escrito con anterioridad, incluir nuevos temas, y afinar algunas de las ideas, no sin saber que este es un esfuerzo sin fin pues atañe a un debate en construcción y a un proceso de indagación permanente.

Esta última etapa de recuperación de información me ha permitido reafirmar las propuestas, inquietudes, preguntas y aproximaciones para la construcción de la pedagogía feminista contenidas en este documento.

Se observa que en los años recientes la elaboración y difusión de artículos, revistas, libros, y programas formativos dedicados al tema de educación y género ha crecido, pero sigue siendo predominante la atención a temáticas acotadas, y a los fenómenos y problemas en el sistema escolarizado, que desde hace ya varios años ha sido el ámbito prioritario de atención respecto al género y a la educación (*cfr.* Bonder, 2005; Morgade, 2005; revista *Educar. Coeducación*, 2006; López, 2006; y Alves y Cicillini, 2006; Stromquist, 2006). Esta priorización del sistema escolarizado se hace en detrimento de otros ámbitos y sobre todo, del abordaje y construcción de otras reflexiones, como la pedagógica. Considero que esta última brinda una alternativa más radical para un problema más amplio que el quehacer en el aula y necesaria para generar las condiciones para una transformación completa de la educación, que transgreda sus fronteras y limitadas posibilidades actuales.

Adelanto aquí un ejemplo que hace evidente estas carencias. Los contenidos del seminario “Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas” (Bonder, 2005) hacen un recorrido riguroso por los últimos 30 años del feminismo en distintos países del mundo y sus relaciones con la educación, por lo que resulta un estado del arte completo e ilustrador respecto a la situación actual sobre la relación entre feminismo, género y educación. La revisión de las distintas corrientes feministas a lo largo del tiempo se detiene en sus visiones respecto a la escuela y los desafíos que le plantean, en las investigaciones desarrolladas, en los temas y problemáticas que han identificado, en sus aportes teóricos, en su agenda relacionada con la educación, y centralmente en la propuesta o valoración de reformas y políticas educativas. La mayor parte de estos asuntos se circunscriben a la educación escolar. Asimismo es posible reconocer que en Amé-

rica Latina las investigaciones y trabajos más recientes se orientan todavía a la realización de diagnósticos, a la obtención de cifras que documenten la desigualdad y los efectos de la pobreza en el acceso a la educación, y que justifiquen algunas de las demandas feministas (*idem*).

Así pues, se analizan instituciones y prácticas educativas, aspectos didácticos, formativos y políticos del sistema escolar, debates teóricos generales sobre la educación, y se concluye que los aportes del feminismo al campo educativo:

son —o mejor dicho deberían ser— componentes insoslayables para revisar las concepciones generales en este campo puesto que inauguran nuevas preguntas, muestran trayectos de investigación no explorados suficientemente y proveen una energía propositiva indispensable para revitalizar los cambios que requiere la educación, especialmente en América Latina (*idem*).

Es decir, aún no son parte de una nueva concepción que oriente múltiples procesos formativos. La revisión de autoras que se hace en ese completo estado del arte apunta a la conclusión de que los aportes feministas en torno a la educación aún están lejos de ser sintetizados, que los propósitos pragmáticos e inmediatos que den respuesta a las realidades documentadas prevalecen sobre las discusiones teóricas (Acker, *cit. pos.* Bonder, 2005).

Los “discursos filosóficos”, las “posturas ideológicas”, y la búsqueda de “nuevas modalidades pedagógicas” si bien son centrales en las agendas de los estudios de género, no han derivado aún en una estrategia ni en una definición clara (Bonder, 2005) para la formación, se reconocen sólo como “ideales” que deben ser trabajados para crear marcos más creativos y complejos que sirvan como fundamentos teóricos y metodológicos de una propuesta o corriente educativa feminista. De hecho, se plantean entre los retos actuales de la agenda feminista y educativa el abordaje de cuestiones vinculadas con la ciudadanía y participación, la paz, los derechos humanos, y para hacerlo se recurre a la fundamentación en corrientes educativas como “la educación en derechos humanos y paz”, la “educación ciudadana”, la “educación para la convivencia”, y la “educación moral” (*idem*). Todo esto confirma la inexistencia de un discurso pedagógico feminista que articule sus planteamientos y los haga aplicables a las prácticas educativas.

Más allá del sistema escolar, apenas a inicios del 2007 he conocido el desarrollo de un esfuerzo coordinado desde México y con alcance regional para elaborar un “catálogo de experiencias educativas con o sobre la teoría feminista, o sobre enfoque de género” (coordinado por el Centro Regional para la Educación de Adultos para América Latina y el Caribe) el cual sitúa la necesidad y el nivel incipiente de la reflexión sobre la práctica en otro importante

ámbito educativo: el de la educación no formal, y en el cual se han desarrollado además muchísimas de las experiencias educativas alternativas, llámense críticas, populares, comunitarias, para personas adultas, así como feministas.

Esta revisión sobre la limitada influencia feminista en el campo pedagógico sitúa la importancia del trabajo de construcción de una pedagogía feminista, de llevar la reflexión teórica y metodológica más allá del ámbito de la educación escolarizada para comprender y abordar otras dimensiones de la educación en su sentido amplio, es decir, de la educación como una práctica cultural mediada por distintas herramientas o experiencias, de dar un sentido a prácticas variadas que se desarrollan en espacios diversos y apuntalan los objetivos feministas de desafiar y resignificar lo que hasta ahora comprendemos, sabemos y esperamos del hecho pedagógico, del conocimiento, de la educación.

Destaca también que ahora estamos en una coyuntura que puede resultar fructífera para esta tarea. El campo educativo se ha complejizado en años recientes debido a que las temáticas, problemas, necesidades, actores y espacios están creciendo, modificándose, haciendo crisis en algunos casos, y emergiendo en otros,¹ con lo cual se abre una oportunidad para poner a debate temas y perspectivas, para introducir preocupaciones, para argumentar nuevas orientaciones políticas, para incidir en las cada vez más urgentes reformas educativas y en los procesos de creación y transformación de las instituciones y entre ellas, de los discursos pedagógicos.

Otro factor que considerar en la contextualización de esta propuesta es su ubicación en América Latina. Recupero y elaboro una pedagogía feminista desde la experiencia, saberes, materiales y grupos de México y de otros países de la región.

La división internacional del trabajo consiste en que unos países se especializan en ganar y otros en perder. Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina, fue precoz: se especializó en perder desde los remotos tiempos en que los

¹ Por ejemplo, algunas problemáticas y cambios recientes son la emergencia de nuevos actores con demandas inéditas, la crisis de las instituciones políticas tradicionales, la globalización y fortalecimiento de algunos lineamientos definidos en instancias internacionales y organismos multilaterales, tales como la promoción y defensa de los derechos humanos, la democracia y la diversidad cultural, entre otros, que han afectado a prácticamente todos los gobiernos; y de la mano con estos cambios, la preocupación de algunos sectores por reformar, ampliar y/o profundizar las instituciones. Se ha destacado que la globalización está afectando las prácticas educativas en tanto cambia los contextos, impone nuevas necesidades, lógicas y valores, entre ellos, resalta el fortalecimiento de las identidades locales y el autoconocimiento para poder establecer la relación con "el otro". La globalización también hace más palpable la interrelación de la educación con los campos económico, tecnológico, cultural, etc. y demanda cada vez más trabajos interdisciplinarios (cfr. Bonder, 2005 y Stromquist, 2002).

europeos del Renacimiento se abalanzaron a través del mar y le hundieron los dientes en la garganta. Pasaron los siglos y América Latina perfeccionó sus funciones. [...] La región sigue trabajando de sirvienta. Continúa existiendo al servicio de las necesidades ajenas (Galeano, 1992: 1-2).

Esta entrada de Eduardo Galeano, escrita por primera vez en 1971, parece pertinente y vigente para hacer una breve anotación sobre lo que puede suponer posicionarse en el contexto latinoamericano. Ésta es una región que ha compartido condiciones particulares comunes y que ha construido vínculos, razones, luchas e ideas a lo largo de varios siglos. Los procesos de conquista y colonización, la opresión de sus pueblos indios, una realidad económica de pobreza y explotación, recientes procesos de violencia, de guerra, y de dictaduras, procesos de pacificación, e incipientes pasos en la transición hacia la democracia, son elementos que se comparten. Éstos, acompañados de un pensamiento revolucionario extendido y apoyado en muchos países de la región, así como del surgimiento y fortalecimiento de movimientos populares y ciudadanos con un discurso liberador en los nuevos y cambiantes escenarios políticos, son algunos de los elementos que generan esa identidad común. De igual manera, la lucha contra “occidente”, o concretamente “antiimperialista”, la reivindicación de las propias raíces mestizas o indígenas, la oposición al neoliberalismo, la búsqueda de la justicia social, la reivindicación de los derechos humanos, expresadas en prácticas de educación y comunicación popular en proyectos sociales de diversa índole, han reflejado en los últimos tiempos las aspiraciones y visiones que aglutinan un “nosotros” frente a un “ustedes”, expresan las desiguales relaciones de poder y enuncian las necesidades “propias” de la región frente a las ajenas. Estos procesos históricos y políticos no pretenden más que ilustrar la condición compartida y el carácter de las demandas y luchas de América Latina, evidenciando que más allá de una zona geográfica, implica una posición sociocultural y política.

En términos del desarrollo del feminismo la región ha tenido particularidades respecto a otros países o regiones del mundo, como las han tenido también el pensamiento social, los proyectos educativos, las prácticas pedagógicas feministas, y su sistematización y reflexión teórica. En otros países es de uso corriente la idea de “pedagogía feminista”, mientras que en América Latina es una idea que apenas asoma y cuyos referentes están aún dispersos.

Es en este contexto amplio de los debates sobre educación, de la articulación parcial entre educación y feminismo, de la necesidad de incidir en el ámbito pedagógico, y desde la posición latinoamericana, donde elaboro esta propuesta, que como dije, está abierta al debate y a su construcción conjunta; y que, quiero enfatizarlo, no por estar construida desde y para una región, ignora el diálogo con los desarrollos feministas y educativos de otras latitudes y posiciones.

Este documento se divide en cinco capítulos. En el primero contextualizo la investigación: los primeros argumentos y pistas, sus objetivos, sus motivos, sus preguntas, y su proceso. Doy cuenta del recorrido metodológico seguido para realizar el trabajo, del universo de estudio abordado, y además explico algunos de sus puntos de partida fundamentales: cómo entiendo la realización de una investigación educativa feminista.

En los siguientes dos capítulos, “Ojos para mirar. Marcos de referencia que contornean la búsqueda”, y “¿Qué se ha buscado y encontrado hasta ahora en la región?”, identifico aspectos teóricos y conceptuales que afinan el objeto de la investigación y ayudan a entender las pautas para organizar y teorizar lo que encontré. Con esto quedan claramente definidos la forma, sentido, antecedentes y referentes de la investigación. El segundo capítulo se concentra en algunas discusiones y definiciones válidas para este trabajo relacionadas con sus dos ejes articuladores centrales: la pedagogía y el feminismo, a fin de esbozar entonces qué supone la pedagogía feminista. En el tercer capítulo planteo un estado del conocimiento sobre el tema, es una revisión documental que permite conocer los avances y temas sobre educación y feminismo, y sobre el nivel de conceptualización o desarrollo respecto a la idea de una pedagogía feminista en Latinoamérica.

En los otros dos capítulos está el cuerpo central del trabajo, pues en el cuarto capítulo, “¿Qué dicen los proyectos y experiencias educativas feministas? Una lectura desde la pedagogía”, leo, desde la pedagogía, las experiencias y proyectos educativos feministas impulsados en OC que documenté a fin de encontrar y sistematizar distintos elementos de un planteamiento pedagógico. Además construyo o defino categorías y conceptos fundamentales para la pedagogía feminista partiendo de diversos apoyos teóricos, y fundamentalmente, de la teoría feminista. Esta lectura la organizo en dos grandes núcleos de toda pedagogía: un conjunto de fundamentos filosófico-políticos y teórico-conceptuales, y otro más operativo o de proyecto pedagógico que caracteriza los distintos elementos, dimensiones y herramientas del proceso educativo feminista.

En el quinto capítulo integro mis propias perspectivas filosóficas, conceptuales, políticas y metodológicas sobre la pedagogía feminista, y a manera de conclusión hago un balance de lo que existe y de lo que falta para organizar, perfilar y teorizar una propuesta de pedagogía feminista en el contexto mexicano a manera de posicionamiento y propuesta personales. Finalmente, en el breve capítulo sobre reflexiones finales cierro con algunas valoraciones amplias y comparto algunas conclusiones personales derivadas del proceso de investigación. Uno de los anexos incluye una relación de términos donde se establecen las definiciones y formas de uso propias para este libro.

Así, la tónica que guía estas páginas es la indagación, la reflexión y teorización en torno a la pedagogía feminista, a esa propuesta que conduce a soñarse a sí misma (mismo) y a poner en práctica ese sueño, deseando que muchas y muchos más se incluyan a este sueño que se construye, que compartan búsquedas, esfuerzos, emociones, alegrías, dolores, ideas, imágenes, gustos, intuiciones, saberes, palabras, deseos, dudas, cuestionamientos, logros, sinsabores, muchos y diversos, para sumarlos a este diálogo abierto e inacabado de escribir y reescribir la pedagogía feminista.

Vale pues la invitación a soñar, a mirar de nuevo las experiencias y propuestas realizadas en cada lugar, a debatir ideas, y a construir la pedagogía feminista.

Va aquí mi agradecimiento y reconocimiento a personas cuyos saberes, intuiciones y conocimientos hicieron posible esta invitación que planteo y que fueron fuentes importantísimas fuentes de esta investigación: Rafael Reygadas Robles Gil y Salvador Martínez Licón, cuyo trabajo dedicado y puntilloso —como asesores comprometidos— me ayudó enormemente a perfilar y completar esta investigación, y a Mercedes Barquet Montane, Soledad González Montes, y Malú Valenzuela Gómez y Gallardo que tuvieron la tarea de leer y retroalimentar las muchas ideas y páginas que escribí. También agradezco a Becki Berner, Lucía Rayas Velasco, y Carlos Zarco Mera que en una etapa inicial me escucharon y leyeron ayudándome a identificar o encontrar preguntas, ideas nuevas, personas o materiales para definir y concretar mi búsqueda. A María Luisa Tarrés, Rosa María González Jiménez, y algunas otras interesadas en la materia que de manera formal o informal, e incluso anónima, a través de meras sugerencias o de revisiones exhaustivas y dictámenes, ayudaron a mejorar mi escritura y complementar ideas.

A Bradley Levinson que animosa y desinteresadamente aceptó escribir las palabras de bienvenida a este libro.

Reitero mi gratitud a las ocho feministas entrevistadas, cuyas voces fueron la materia prima de este trabajo: Carola Carbajal y Gloria Carmona —de Co-maletzin—, Cristina Safa —de GEM—, Mónica Zárate —del ILSB—, Maruja González, Marusia López, Itziar Lozano y Gloria Tello.

Agradezco al Programa de Financiamiento del Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de El Colegio de México y a Xavier Hierro Ozores que apoyaron este trabajo.

México, D.F., julio de 2007

Uno

¿PEDAGOGÍA FEMINISTA?

EL PROCESO DE UNA BÚSQUEDA Y VARIOS MOTIVOS PARA HACERLA

1. PREGUNTAS E INQUIETUDES INICIALES

a] La experiencia personal como punto de partida

Esta investigación, como toda la feminista, es vital en cuanto parte de búsquedas personales, arraigadas en mi experiencia e inquietudes, y en cuanto tiene un significado profundo cuyo abordaje me transforma, me demanda repensar cosas, me implica saber más. No hay un interés sólo académico ni academicista, hay de verdad una motivación que se deriva de mis vivencias y aprendizajes desde la cuales me posiciono desde una perspectiva y condiciones para hacer esta investigación, que no es ajena al entramado de historias de mi vida y a la red a la que pertenezco.

En mi trabajo como educóloga comencé realizando proyectos educativos en el campo de la educación no formal, en los que a partir de la experiencia de trabajo en educación popular con mujeres suburbanas y de la reflexión sobre derechos humanos y ciudadanía llegué al tema de género y también al feminismo. El trabajo de concientización que implica la educación popular conduce, casi de manera inevitable, a reflexionar sobre la situación de género, sin embargo, me encontraba entonces con pocas herramientas teóricas y metodológicas para enfrentar los conflictos que comenzaron a surgir en el grupo de mujeres con el que trabajaba. Tuve entonces la oportunidad de participar en un taller sobre perspectiva de género que resultó decisivo pues reconocí las distintas formas que puede tomar la opresión, y no sólo la de las mujeres suburbanas, sino la de mi familia y la que vivía en mi propia piel. Nació aquí mi conciencia feminista pues pude nombrar e identificar experiencias, necesidades, deseos.

Esa conciencia ha ido creciendo, formándose, informándose, y ahora tengo claro que no puedo definirme más que como feminista. Es decir, no puedo ni quiero catalogarme de manera fija dentro de ninguna tendencia en particular, sino, más bien, asumirme como mujer y como feminista ecléctica, pues prefiero tratar de retomar distintos elementos que me significan y considero valiosos, además de asumir el sincretismo que nos caracteriza a las mujeres con-

temporáneas,¹ por esto, reafirmo mi feminismo, así, sin adjetivos, desde el cual deseo, imagino y pienso mi trabajo, mi vida y en concreto, esta investigación.

Con el surgimiento de mi conciencia feminista, incorporé a mis búsquedas e inquietudes pedagógicas y a mi quehacer educativo el feminismo. Comencé a entretener en mi práctica esos dos hilos tan vitales para mí y para mi hacer. Fue con mi participación en un proyecto de formación con perspectiva de género con promotoras juveniles y comunitarias cuando me encontré con una falta de referentes teórico-metodológicos específicamente feministas para realizar mi actividad como educóloga y como educadora, y en ese entonces, sin cuestionarme más, recurrí a distintas propuestas educativas para enmarcar el proyecto educativo de género que impulsaba y trataba de organizar y fundamentar. Sin embargo, desde ese momento me quedó la inquietud de conocer, imaginar, proponer o descubrir algunas propuestas pedagógicas en las que pudieran apoyarse los proyectos educativos feministas que yo y muchas otras mujeres impulsamos.

Paralelamente a mi trabajo en distintos proyectos de educación no formal, continué mi propia formación en temas de género y feminismo lo cual me permitió revisar muchos de los contenidos aprendidos antes desde una óptica feminista. Hice entonces una relectura de los conocimientos adquiridos durante mi formación como educóloga, y fortalecí a nivel teórico mis intuiciones e ideas feministas. En este proceso de nuevo me encontré con pocos elementos que aportar para las prácticas educativas con personas jóvenes o adultas en el campo de la educación no formal, donde yo me he desempeñado.

Desde esta inquietud e interés empecé a buscar todo tipo de materiales que me sirvieran para encontrar ese referente feminista para la educación hasta que, inicialmente en el contexto de la maestría en Estudios de Género y con la interrogante de si las feministas hemos construido un marco pedagógico de referencia, comencé a desarrollar una investigación sistemática al respecto, la cual se ha prologado de manera formal e informal más allá del motivo académico que le dio origen. Las preguntas y, sobre todo, las respuestas de esa investigación están contenidas en este documento.

¹ Para Marcela Lagarde, el sincretismo refiere a la situación en que nos encontramos en la cual coexisten “los productos de las luchas de las mujeres y la deconstrucción patriarcal moderna, junto con aspectos y dimensiones patriarcales y opresivas”, de ahí que cada mujer “antagoniza la concreción de dos proyectos diferentes de ser mujer”. Además, se sintetizan en torno a nuestra condición de género otras condiciones de mundo como “nacionales, étnicas, de clase y casta, de raza, de edad, de salud, estéticas, ideológicas, religiosas, políticas, de saberes y habilidades”, síntesis de la que resulta la “situación vital”, misma que cambia en cada momento de la vida en función de la combinación de las distintas condiciones señaladas (Lagarde, 2001b: 154, 156 y 183).

b) Preguntas y pistas que guiaron la búsqueda

Haciendo una revisión del surgimiento y el avance feminista puede afirmarse que desde sus orígenes, el feminismo ha estado relacionado a la educación. Son distintas sus ligas, por ejemplo, las reivindicaciones de las mujeres para acceder a la educación escolarizada han sido un eje fundamental en que se entrecruzan el feminismo y la educación, pero me interesa recuperar el hecho de que, aunque generalmente no se exprese así, el feminismo se ha valido de la creación y uso de distintas propuestas educativas para abrirse campo, para consolidarse, e incluso para existir. Es este aspecto el que, desde mis intuiciones e intereses, me dirigió a buscar y conocer esas propuestas educativas que han surgido del feminismo.

Entre las pistas de esta búsqueda, partiendo de una mirada histórica, es posible ver que en el (re)surgimiento del feminismo de la década de los 70, no sólo hubo un cambio en el foco del análisis y trabajo feminista sino también en el discurso y política feminista. “Las demandas igualitaristas del feminismo de principios del siglo xx fueron sustituidas por los temas de la crítica a la desigualdad en la vida cotidiana, en la moral sexual y en el trabajo doméstico” (Cano, 1996: 354); se pusieron de relieve la discriminación sufrida en el terreno de lo personal, de lo privado, colocando en el centro “las relaciones cotidianas entre hombres y mujeres tanto en el campo amoroso como en el laboral” (*idem*, 355). Además fue cuando las mujeres formaron grupos de autoconciencia, espacios de reflexión en los que pensaban sobre su condición, sobre sus deseos y necesidades; estos espacios, por más sencillos que parezcan, fueron en un momento determinado una herramienta educativa clave, un recurso por medio del cual favorecer la elaboración de la experiencia personal, la concientización y también la adquisición de un nuevo discurso, para detonar y sustentar la elaboración política y teórica del feminismo de aquella época, y que en el siguiente capítulo profundizo.

Las nuevas feministas de entonces se formaron a partir de este tipo de grupos, la alternativa educativa tuvo sus logros y el movimiento empezó a tomar forma y fuerza:

En México, la formación feminista por medio de talleres apareció con los primeros centros que recogieron de manera profunda dos tradiciones con vocación libertaria: la filosofía del pequeño grupo feminista, que proclama la validez del saber de la mujer sobre sí misma, y el derecho a que sus formas de percibir y sentirse sean reconocidas. Propone, asimismo, que el sentido de búsqueda de sí misma es más fructífero para la mujer si se produce en el seno de un colectivo que brinde soporte afectivo. Por otro lado, se retoma la corriente de la educación po-

pular que hace énfasis en el carácter horizontal, participativo, social y concientizador de la educación liberadora (Lozano, 2002: 64).

En los años 80, por diversas razones tanto políticas, de agendas internacionales y eventos como el sismo —para la Ciudad de México—, se forjaron nuevas condiciones para la organización y participación política de las mujeres. Muchos grupos feministas se orientaron al trabajo con mujeres de los sectores populares, se constituyeron en grupos de apoyo, en asociaciones civiles y otro tipo de organizaciones que requirieron una manera nueva y más compleja de enfrentar los nuevos retos. Muchas de estas organizaciones confluyeron con nueva fuerza en el movimiento nacional por la democracia de fines de la década de los 80 y principios de los años 90, coyuntura en la que se favoreció el surgimiento de nuevas organizaciones civiles² y la asunción del interés por la democracia y participación ciudadana dentro del movimiento y organizaciones feministas.

Todo este trabajo de los grupos feministas, en cualquiera de sus fases y temas prioritarios, no se ha desarrollado al margen de procesos educativos; impulsar la concientización, promover los derechos humanos de las mujeres, formar cooperativas, enseñar prácticas de autocuidado, fomentar la participación ciudadana o favorecer el empoderamiento, entre otros procesos, requieren un trabajo formativo. De los grupos de autoconciencia de antaño se pasó al uso de otros métodos educativos, actualmente la impartición de talleres y cursos, así como la producción de materiales didácticos, son una labor diaria de muchos de los grupos feministas pues independientemente de su tema central de trabajo, requieren generar procesos educativos que les permitan lograr sus objetivos concretos.

Como explica Patricia Duarte,

Cuando al principio de la década de 1980 el movimiento feminista mexicano tuvo su mayor impacto, una de sus estrategias de acción prioritarias fue promover la capacitación. ¿Desde dónde se hizo y para quién? Contábamos apenas con datos propios del país en aquellas áreas que nos interesaban, las metodologías apenas las estábamos creando [...]. Por supuesto existieron matices y pronto en toda América Latina y en México, se reconoció la necesidad no sólo de autocapacitarnos en los temas de mujeres y género o de capacitar a otras mujeres de distintas identidades —pero con urgencias mayores—, sino abrir las puertas de nuestras organizaciones para dejar pasar otras ideas, otros actores sociales, y emerger con experiencia y seguridad a ofrecer nuestro compromiso, nuestros saberes y conoci-

² Véase la relación de términos anexa.

mientos a otros que, distantes por mucho tiempo, nos habían calificado de empíricas, sectarias y radicales. Hablo de las instituciones, principalmente las de gobierno. [...] Este proceso supuso la profesionalización de la actividad de las organizaciones feministas (Duarte, 2002: 57-58).

En la actual etapa del feminismo, el trabajo ha trascendido límites locales, ha significado el quehacer por medio de alianzas no sólo entre los grupos feministas, sino también con otros actores políticos, y por supuesto se han diversificado los ámbitos de trabajo, y se han cambiado las prioridades de la agenda feminista. Entre los intereses tanto de atender programas gubernamentales liderados por mujeres y dirigidos a las mujeres de sectores populares, como de actualizar el discurso y acción pública —acorde a lineamientos internacionales que demandan la “transversalización” de los temas de género en la acción gubernamental—, han llevado a conformar un nuevo campo de “capacitación en perspectiva de género”, lo cual, de acuerdo a Itziar Lozano, ha significado la generación de nuevas líneas estratégicas para la formación y capacitación feministas (Lozano, 2002: 66-67), aunque éste no ha sido configurado sólo por las feministas, lo cual, como se verá más adelante, ha tenido sus riesgos y reveses.

A pesar de la profesionalización de la labor feminista y de toda esta riqueza acumulada a partir de la experiencia de varios años de trabajo educativo, de adecuar técnicas pedagógicas, de diseñar cursos, talleres y materiales didácticos, es decir, de hacer un trabajo educativo feminista, y de la necesidad de fortalecer y potenciar la labor formativa, no se ha dado el siguiente paso. Es decir, pasar de esa práctica y experiencia educativas, de la definición incipiente y desarticulada de modelos o de proyectos educativos a una elaboración teórica sobre la misma para conformar una pedagogía feminista. Este hecho ha sido tanto el motor como el encuadre de esta investigación. ¿Existe algo parecido a una pedagogía feminista?, ¿cómo es?, ¿dónde está?, ¿cuáles son sus características?, ¿tendría que hablarse de una o de varias pedagogías feministas? Con estas interrogantes iniciales comencé la investigación.

Cabe primero aclarar que la pedagogía, atendiendo a una definición muy básica y un tanto parcial, es la reflexión sobre la experiencia educativa mediante la cual se agrupa un sistema unido por principios, experiencias y métodos, partiendo de la realidad y separando lo que procede de lo real y lo que pertenece a lo ideal.

En palabras de Marco Raúl Mejía (1996: 32-33):

Hay pedagogía en el momento en que se establece una reflexión sobre el hecho educativo: sobre sus cómo (dispositivos culturales), sobre sus por qué (sentido

de la acción para el sujeto) y sobre sus para qué (sentido de la acción global). Y en el caso de la educación popular: sobre la acción lograda y la manera como transformó el contexto, es decir, le agrega las preguntas sobre el dónde (contextualización), con quiénes (actores específicos).

La pedagogía puede entenderse por el momento como un campo de producción teórica sobre el saber que se produce en las experiencias educativas, que recoge la producción de las prácticas particulares y elabora propuestas para distintos campos educativos (la educación pública, la pedagogía de los espacios públicos, de la vida cotidiana de las organizaciones sociales, las prácticas concretas de las oc, la formación de educadores y educadoras), a partir del acumulado teórico-práctico, de su valoración, del diálogo con otros y otras profesionales y comunidades (Cendales *et al.*, 1996: 114-115).

La pedagogía es un discurso, un discurso que orienta la educación, que sustenta y promueve una ética y un objetivo político, y que como tal, es una herramienta indispensable para el trabajo y avance del feminismo.³ Como ya lo señalé, a pesar de su importancia, lo que se ha producido hacia esa dirección permite ver que en el contexto latinoamericano estamos lejos de dar —y mucho más de consensuar— el debate que cimiente la construcción de una pedagogía feminista, es decir, de un desarrollo teórico-epistemológico-pedagógico, una serie de principios, un enfoque que puede aplicarse en distintos espacios, con distintos grupos y con propósitos didácticos específicos, desarrollarse mediante prácticas diferentes, cuyo sentido educativo se dirija a transformar las relaciones de género y superar la opresión femenina, acorde a los objetivos del feminismo.

Partí del hecho de que en este momento, y en concreto en México, hay una gran cantidad de organizaciones y experiencias educativas feministas⁴ que permanecen hasta ahora poco analizadas pero desde las cuales se han respondido necesidades particulares, se han generado principios y supuestos educativos, y se han inventado formas de trabajo. Por otro lado, parto del hecho de que se carece de un discurso pedagógico común que les dé coherencia, que las potencie, que las inserte en un campo más amplio desde el que puedan alcanzar un mayor impacto. Consideré que ese acumulado práctico, ese bagaje, es una base

³ El avance del feminismo y/o el adelanto de las mujeres es una expresión que no se refiere a un simple progreso en un trayecto lineal, sino que es una categoría analítica que comprende un proceso dinámico de expansión del feminismo y de consecución de logros en la deconstrucción de la subordinación femenina. Implica la creación de instituciones, mecanismos y espacios para plantear las demandas y alternativas feministas, la transformación de los pactos y normas de poder excluyentes y dominantes, la superación de distintos obstáculos para impulsar la causa de las mujeres, proceso que no supone una lógica lineal, ni un único camino.

⁴ Véase la relación de términos anexa.

potencial, aunque no suficiente, para teorizar y hacer una reflexión pedagógica, es una base para comenzar a construir una o varias propuestas de pedagogía feminista. Supuesto que, como demuestro en este trabajo, resultó acertado.

El campo de trabajo que identifiqué como fuente y sede de las experiencias educativas feministas es básicamente el de la educación no formal, es decir, fuera de la escuela y más allá de las preocupaciones, temas, grupos y estrategias tradicionalmente abordados desde el sistema escolar.⁵ Pensé que la educación no formal sería un espacio adecuado para buscar esos elementos o prácticas pedagógicas feministas por las siguientes razones:

1] El feminismo de nuestro país ha sido impulsado en gran medida desde OC, las cuales, generalmente concentran su quehacer en este ámbito educativo.

2] Aunque ha habido cierta influencia feminista en el sistema escolar, en México dicha influencia ha sido limitada si se compara con otros países.⁶ Además, las experiencias desarrolladas dentro del sistema escolar se conocen mejor y han sido en mayor medida analizadas pues es más frecuente que en este ámbito se cuente con los recursos necesarios e incluso con la obligación de sistematizar y evaluar esas experiencias.

3] Considero que las prácticas de educación no formal tienen características particulares muy valiosas, pues son espacios idóneos para la identificación de necesidades sociales y la experimentación pedagógica. Son prácticas educativas alternativas a partir de las cuales se han podido desarrollar cuerpos de conocimiento y métodos de trabajo fundamentales dentro de los movimientos educativos contemporáneos, como la educación popular y la educación para la paz y los derechos humanos. Asimismo son experiencias mucho más abiertas a la incorporación de nuevas inquietudes, a la transformación de los sentidos y métodos pedagógicos, por lo que el feminismo ha podido impactarlas en mayor medida que en el caso de las experiencias escolarizadas. Esto no implica que las reflexiones pedagógicas elaboradas desde este campo no puedan ser extensivas y aplicables a otros ámbitos, la pedagogía freireana, surgida en un

⁵ Véase la relación de términos anexa.

⁶ El caso español podría ejemplificar la influencia del feminismo en la educación pues convergen un momento de fuerza del movimiento feminista con la transición a la democracia y la reforma de las instituciones favoreciendo la incidencia feminista en el sistema educativo. El primer logro, en 1970 con la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), fue la anulación de la prohibición de la escuela mixta y la generalización del currículum de la enseñanza general básica. Desde ese entonces, la discusión feminista sobre educación ha tenido distintos espacios y logros, entre ellos, el establecimiento de las bases para la coeducación en reformas a la LOGSE. En cambio, en nuestro país, el análisis de las políticas educativas mexicanas no refleja las preocupaciones feministas ni las asume de manera plena, ni tampoco ha habido una acción feminista de larga data especialmente dirigida a incidir en el sistema escolar (cfr. González J., 2000: 49-77, Ferrer, s/f, y Tomé, 1999: 171-197).

contexto muy particular, ha podido ser retomada en prácticas educativas de lo más diversas, por lo que reflexionar y teorizar desde este campo, abierto y más flexible, no excluye desde mi punto de vista, que el campo de acción inicial pueda y deba ampliarse a otros.

4] La educación no formal es el campo en el que me he desarrollado profesionalmente, y por tanto, el que mejor conozco y más me interesa. Más allá de una conexión emotiva que podría parecer insulsa, pero no lo es si se mira desde la óptica de la investigación feminista que planteo, mi vínculo con este ámbito supone una ventaja metodológica en tanto facilita mi acceso al campo y universo de estudio; y sobre todo me permite comprender mejor muchos de los significados puestos en juego en las experiencias, proyectos y materiales documentados, pues son parte de un bagaje compartido.

Bajo los supuestos y motivos mencionados, opté por investigar algunas de esas experiencias educativas feministas desarrollados en algunas oc del país para identificar y retomar algunos de esos muchos aportes, hasta ahora dispersos, para buscar su coherencia y proponer la forma de condensarlos, organizarlos y potenciarlos pensando en la posibilidad de formular una pedagogía feminista (o varias).

Me propuse indagar el conocimiento en torno a los proyectos y experiencias de educación feminista en el campo de la educación no formal para encontrar elementos que no están aún documentados que pudieran ser contrastados y teorizados, para nombrar las claves de una pedagogía feminista. Me centré en los proyectos⁷ pues éstos son las propuestas por las que busca promoverse la educación, definen la acción política y la intención educativa, por eso consideré que eran también éstos, y no sólo las experiencias educativas⁸ —que muchas veces pueden distanciarse de dichas intenciones o ideales prescritos—, el objeto de la investigación. También incluí las experiencias puesto que en el trabajo de campo me di cuenta que para algunas educadoras era más fácil hablar de éstas, de lo realizado, que de lo propuesto.

De esta búsqueda se desprendieron algunas preguntas más específicas que guiaron mi investigación: ¿en qué supuestos, principios, argumentos y categorías se apoya el trabajo pedagógico feminista de las oc?, ¿a quién y a qué se dirige?, ¿existe una consolidación metodológica reflejada en esos proyectos educativos feministas?, ¿cómo se ha visto favorecida u obstaculizada dicha consolidación?, ¿qué objetivos formativos se han definido como prioritarios para el trabajo educativo feminista y por qué?, desde las oc, ¿puede pensarse en la configuración de una pedagogía feminista?, ¿qué implicaciones tendría este trabajo?

⁷ Véase la relación de términos anexa.

⁸ Véase la relación de términos anexa.

Las intenciones de recuperar y analizar dichas experiencias fueron sistematizar las pautas teórico-metodológicas de los proyectos formativos con una lógica feminista y analizar los énfasis educativos y referentes teóricos, éticos y políticos de las experiencias educativas en que esos proyectos se concretan para discernir y debatir sobre los elementos de una pedagogía feminista. El fin de este análisis fue esbozar una propuesta que sirva como punto de partida para la discusión pedagógica desde el feminismo.

Mi interés por el campo la educación no formal no excluyó la investigación documental de algunas experiencias en el campo de la educación escolarizada tanto dentro como fuera del país, que ayudaron a plantearme interrogantes, dudas, intereses, etc. y con las que de alguna manera dialogó en este trabajo.

*c] ¿Por qué buscar las pistas de la pedagogía feminista
en el ámbito de las organizaciones civiles?*

Los argumentos que encontré para empezar a buscar una o varias pedagogías feministas en los proyectos y experiencias educativas no formales de oc fueron varios. Anticipé ya el principal. La relación entre feminismo y oc ha sido creciente y fructífera en los últimos años. Alicia Martínez y Teresa Incháustegui (1998: 179-192) señalan que en 1980 parte del movimiento feminista se organizó alrededor de este tipo de organismos desarrollando una nueva estructura formal/informal de relaciones que vinculaban a estas nuevas organizaciones con “clientelas específicas” (por ejemplo mujeres de base) y con agencias financieras a través de prácticas y políticas sociales concretas. María Luisa Tarrés (1998: 101-135) también destaca que la participación de las mujeres en espacios como las oc y otros semejantes es muy elevada y se debe en gran medida a la exclusión femenina de otros espacios formales de ejercicio de la política y de la vida pública en general.

De acuerdo a Sonia Álvarez, en la última década —y considero que aún en el presente— este tipo de organizaciones feministas han tenido un papel central “y muy polémico en el mantenimiento y articulación de las mallas constitutivas del campo de acción en expansión del movimiento feminista latinoamericano”, el proceso de Beijing favoreció que se tejieran coaliciones, reforzando la formalización de redes y vínculos que anteriormente se daban en encuentros y acciones más coyunturales, “el proceso de Beijing también fortaleció los hasta entonces débiles vínculos de la región (latinoamericana) con las ONG feministas internacionales”. Este fortalecimiento y articulación entre distintos actores del feminismo, vinculado también a su “oenegeización”, ha favorecido la influencia feminista en los ámbitos políticos a nivel mundial, regional y nacional (Álvarez, 1997: 146, 153-154).

Destaco lo anterior sólo para enfatizar que las OC son un espacio de creación, recreación e impulso del feminismo y que, como lo mencioné previamente, son también espacios desde los que se ha desarrollado un trabajo educativo feminista fundamental, el cual es un aporte cuyo análisis y redimensionamiento pueden significar tanto un impulso al movimiento feminista de nuestro contexto, como para la reflexión en el campo educativo.⁹

Las ONG, al decir de Jeanine Anderson, trabajan a favor del desarrollo sin detentar mayor poder para afectar su curso. Procuran cambios sistemáticos cuando uno de sus principales talentos es su capacidad para crear puentes entre diferentes espacios institucionales. Producen, procesan y aplican información, como lo podrían hacer las universidades y centros de investigación, pero son usuarias prioritariamente de información pragmática y bastante restringida a problemas específicos. Son experimentales e idealistas, cuando no vanguardistas, pese a su casi total dependencia financiera. Por estas y otras razones, las ONG están llamadas a cumplir un papel esencial en la “revolución de género” (Celiberti, 1997: 71).

Asimismo, la recuperación y reflexión de las experiencias educativas feministas de las OC son oportunas pues en éstas no siempre hay suficiente investigación y es necesario fortalecer la reflexión conceptual sobre su quehacer para que se pueda así contribuir a una elaboración más acabada de un planteamiento pedagógico feminista, el cual no se ha discutido al menos en el contexto latinoamericano pues la reflexión y teorización de las experiencias educativas es aún incipiente, dispersa y fragmentaria.

Además, sobre educación y feminismo ha habido avances en lo que se refiere a la educación básica y escolarizada, los cuales se centran fundamentalmente en el diseño de currícula no sexistas, no obstante, como planteé previamente, es distinto hablar de educación y género,¹⁰ que de una pedago-

⁹ No quiero omitir la crítica que se hace sobre la representatividad de las OC, es decir, no me planteé estudiarlas a fin de obtener una visión sobre los proyectos feministas “de la sociedad”. Asumo que no son representantes de toda la sociedad ni de todo el feminismo, sin embargo, sí creo que son espacios con un interés público, que son parte de la sociedad civil, que han podido en mayor o menor medida visibilizar temas y proponer soluciones arraigados en problemáticas y demandas vividas por amplios sectores de la sociedad, pues su acción se sustenta en demandas sociales, en referentes territoriales y culturales concretos y sus acciones se traducen con frecuencia en la constitución de nuevos actores sociales o en el apoyo a éstos. Las OC “no emergen de los intereses materiales de sus miembros y se fundan en la idea de democracia participativa” (Reygadas, 1998: 588), de ahí que no sea su “representatividad” sino su función y papel sociales los que a mi parecer las hacen relevantes como campo de investigación.

¹⁰ Para estudios macroeducativos *cf.* Bonder, 2005; Torres, 2000; Rosemberg, 2001; González J., 2000; CEPAL, 2003. Sobre políticas y resultados de la formación docente desde la pers-

Destaco lo anterior sólo para enfatizar que las OC son un espacio de creación, recreación e impulso del feminismo y que, como lo mencioné previamente, son también espacios desde los que se ha desarrollado un trabajo educativo feminista fundamental, el cual es un aporte cuyo análisis y redimensionamiento pueden significar tanto un impulso al movimiento feminista de nuestro contexto, como para la reflexión en el campo educativo.⁹

Las ONG, al decir de Jeanine Anderson, trabajan a favor del desarrollo sin detentar mayor poder para afectar su curso. Procuran cambios sistemáticos cuando uno de sus principales talentos es su capacidad para crear puentes entre diferentes espacios institucionales. Producen, procesan y aplican información, como lo podrían hacer las universidades y centros de investigación, pero son usuarias prioritariamente de información pragmática y bastante restringida a problemas específicos. Son experimentales e idealistas, cuando no vanguardistas, pese a su casi total dependencia financiera. Por estas y otras razones, las ONG están llamadas a cumplir un papel esencial en la “revolución de género” (Celiberti, 1997: 71).

Asimismo, la recuperación y reflexión de las experiencias educativas feministas de las OC son oportunas pues en éstas no siempre hay suficiente investigación y es necesario fortalecer la reflexión conceptual sobre su quehacer para que se pueda así contribuir a una elaboración más acabada de un planteamiento pedagógico feminista, el cual no se ha discutido al menos en el contexto latinoamericano pues la reflexión y teorización de las experiencias educativas es aún incipiente, dispersa y fragmentaria.

Además, sobre educación y feminismo ha habido avances en lo que se refiere a la educación básica y escolarizada, los cuales se centran fundamentalmente en el diseño de currícula no sexistas, no obstante, como planteé previamente, es distinto hablar de educación y género,¹⁰ que de una pedago-

⁹ No quiero omitir la crítica que se hace sobre la representatividad de las OC, es decir, no me planteé estudiarlas a fin de obtener una visión sobre los proyectos feministas “de la sociedad”. Asumo que no son representantes de toda la sociedad ni de todo el feminismo, sin embargo, sí creo que son espacios con un interés público, que son parte de la sociedad civil, que han podido en mayor o menor medida visibilizar temas y proponer soluciones arraigados en problemáticas y demandas vividas por amplios sectores de la sociedad, pues su acción se sustenta en demandas sociales, en referentes territoriales y culturales concretos y sus acciones se traducen con frecuencia en la constitución de nuevos actores sociales o en el apoyo a éstos. Las OC “no emergen de los intereses materiales de sus miembros y se fundan en la idea de democracia participativa” (Reygadas, 1998: 588), de ahí que no sea su “representatividad” sino su función y papel sociales los que a mi parecer las hacen relevantes como campo de investigación.

¹⁰ Para estudios macroeducativos *cf.* Bonder, 2005; Torres, 2000; Rosemberg, 2001; González J., 2000; CEPAL, 2003. Sobre políticas y resultados de la formación docente desde la pers-

gía feminista. En algunos países, como España, existen múltiples propuestas metodológicas, agrupadas bajo el término amplio “coeducación”, las cuales han tenido acogida en países latinoamericanos como Chile; la mayoría de dichas propuestas, por enfocarse al aula, se dirigen principalmente a una población infantil o joven; sin embargo, y pese a este trabajo, ni en los campos educativos escolarizados ni en las experiencias no escolarizadas hay una intención explícita o proyecto de apuntar a la conformación de una pedagogía feminista.

2. EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Describo en este apartado los criterios y proceso metodológicos de esta búsqueda, así como las características del universo en que la desarrollé.

a) Experiencias y proyectos a indagar

Como ya lo señalé, delimité mi búsqueda de la pedagogía feminista a la investigación de algunos proyectos y experiencias desarrollados en OC mexicanas con trabajo educativo feminista. Para esto, recurrí tanto a conocer los proyectos y experiencias educativas de OC feministas, como a conocer la experiencia educativa de algunas feministas, personas clave que independientemente de su participación o falta de participación actuales en alguna organización con trabajo feminista, han jugado un papel importante en el impulso, reflexión, difusión y discusión del trabajo educativo feminista, ya sea porque han fundando OC feministas con trabajo educativo, han diseñado o estudiado proyectos educativos feministas, o han teorizado sobre la articulación entre feminismo y educación en la región.

Realicé un total de ocho entrevistas: cinco con educadoras feministas “independientes” y tres referidas a los proyectos específicos de OC con trabajo educativo feminista.¹¹

pectiva de género *cf.* Cortina, 2000; y Stromquist, 2000 y 2001. A nivel meso y microeducativos *cf.* Bayley, 1992; Acker, 1995; Askew y Ross, 1995; Subirats, 1998; Iglesias, 2006; Ballarín, 2006; González, Míguez, Morales y Rivera, 2000; Bonder, 1994 y 1998b, Morgade, 2005; Messina, 2001; López, 2006; Alves y Cicillini, 2006.

¹¹ Las entrevistas fueron grabadas y después transcritas para su análisis. Cinco de ellas fueron realizadas en el Distrito Federal, una en Villa Santiago, Morelos, otra en Morelia, Michoacán, y otra más en Tlatlauquitepec, en la Sierra Norte de Puebla, de acuerdo al lugar en donde trabajan y se encontraban entonces las entrevistadas.

Las organizaciones estudiadas fueron: la Coordinadora Rural Feminista Indígena (Comaletzin), el Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM) y el Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir (ILSB).

Estas organizaciones fueron elegidas por la diversidad de su campo de trabajo y sectores que atienden y por su trabajo particularmente educativo y de adscripción feminista, además de cubrir otros criterios como: que su proyecto educativo feminista tuviera una experiencia o trayectoria mínima de tres años a fin de asegurar que las propuestas educativas han sido puestas en práctica, evaluadas y sistematizadas —al menos en cierta medida—; que se adscribieran a referentes teóricos, políticos y pedagógicos diferentes; que tuvieran trabajo dentro de la República mexicana y que fueran organizaciones con importancia política, en otras palabras, que tuvieran un rol relevante dentro de espacios de la sociedad civil, ya fuera por su trayectoria, legitimidad social o reconocimiento, por su capacidad de articulación social y/o política, por su capacidad de influencia en diversos actores sociales, o por el impacto de su trabajo.

El proceso para identificar y seleccionar el pequeño universo a investigar consistió, primero, en la realización de una lista de organizaciones civiles feministas y/o con trabajo educativo. Esta lista preliminar, bastante larga, surgió de la búsqueda en algunos directorios y registros de OC elaborados por redes de organizaciones mexicanas y latinoamericanas (como el de Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, LaNeta, y la Red de Educación Popular entre Mujeres, REPEM), por instituciones privadas y públicas financiadoras de proyectos sociales (como la Sociedad Mexicana Pro Derechos de la Mujer Semillas, AC y el Instituto Nacional de Desarrollo Social, Indesol), y por instituciones gubernamentales (Secretaría de Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal). Esta lista se recortó un poco a partir de la búsqueda de información sobre esas organizaciones en Internet, a partir de lo cual identifiqué en algunos casos si para ese momento todavía existían dichas organizaciones o no, y si se ajustaban a los criterios básicos sobre su misión, lugar de trabajo, tiempo de trayectoria, etc., sin embargo, son pocas las organizaciones que tienen una página electrónica o que tienen referencias en el medio virtual, por lo que fue necesario hacer otro tipo de trabajo para la selección de las organizaciones.

La revisión de algunos materiales de las organizaciones que ya había localizado, como programas o memorias de talleres, artículos, manuales, etc. me fue útil para identificar nombres de las feministas que podría considerar dentro del grupo de educadoras “independientes” y contar también con una lista inicial de personas.

La segunda parte del proceso consistió en hacer un sondeo con informantes calificados del campo a fin de ayudar a precisar el universo de estudio.

Acudí con algunas personas del ámbito de la educación no formal e integrantes y conocedoras del campo de la sociedad civil, en concreto del Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL. Elegí al CEAAL como apoyo válido por varios motivos, uno es que agrupa y tiene contacto con diversas OC educativas de la región, pues tiene presencia en más de 21 países; otro es que había desarrollado algunas iniciativas relacionadas con la reflexión sobre educación y género (como el taller: “Hacia una pedagogía de género”, y un seminario virtual del Programa de Formación en Género, realizados en 1998), y otro más, que la REPEM —cuya coordinación estaba entonces en Uruguay y que podría constituir una referencia clave— forma parte de los programas del CEAAL, y por tanto, era un camino accesible a la información relacionada con esta red, sus organizaciones, proyectos e integrantes. Asimismo recurrí a algunas feministas, amigas cercanas con distintas experiencias en el movimiento, que ayudaron a identificar organizaciones de mujeres y/o feministas con trabajo educativo.

Con esto, el listado quedó reducido considerablemente. Fueron entonces otros criterios los que sirvieron para definir el universo definitivo. En el caso de las OC un criterio central fue ubicar alguna ventaja comparativa en sus proyectos, que fueron: su carácter histórico, en el caso de GEM, pues tiene una trayectoria de más de 15 años y se reconoce como una organización histórica en el campo de la educación con mujeres. La singularidad, en el caso de Comaletzin, por ser una organización feminista-indígena y que trabaja con un sector poco usual: promotoras rurales e indígenas. Y la capacidad innovativa, en el caso del ILSB, ya que no sólo es un proyecto nuevo sino también innovador en cuanto que tiene referentes teóricos distintos a los de otros proyectos, además de hacer un trabajo transectorial.¹² Asimismo, estas tres organizaciones cumplían con el criterio de adscribirse a referentes teóricos, políticos y pedagógicos diferentes que permitiera abarcar diversas prácticas, ideales y propuestas, y además, resultaban relativamente fáciles de contactar y accesibles para hacer la investigación.

Las tres organizaciones participan de manera activa en espacios nacionales e internacionales de encuentro y de formación, tienen una especificidad y trayectoria que les da un reconocimiento social, político o incluso académico a nivel local y más amplio.

Comaletzin trabaja fundamentalmente en distintas regiones indígenas del país (Sierra Norte de Puebla, Morelos y Sonora), y las otras dos organizaciones están localizadas en la Ciudad de México, donde desarrollan la

¹² Véase resumen con información institucional sobre las organizaciones civiles del universo de estudio en anexo 2.

mayor parte de su actividad, aunque tienen trabajo en toda la República mexicana.

Comaletzin inició sus actividades en 1987 apoyando procesos organizativos de mujeres rurales campesinas e indígenas. Su principal línea de trabajo es la formación de liderazgos femeninos, tarea que se realiza desde la Escuela de Dirigentas Indígenas y Campesinas.¹³ Su misión es “apoyar procesos alternativos de desarrollo rural hacia la sustentabilidad social, ambiental y económica; con el reconocimiento y fomento de la diversidad cultural y la pluralidad política”. Reconoce al sujeto mujer como “polo de transformación para favorecer la construcción de relaciones equitativas entre hombres y mujeres, entre generaciones, entre el campo y la ciudad, entre productores y productoras y consumidores y consumidoras, entre gobiernos y ciudadanas y ciudadanos”.

GEM fue fundado en 1986, trabaja con grupos, organizaciones, instituciones y redes de mujeres del ámbito rural y urbano del país y del Distrito Federal. Actualmente define su misión como: “contribuir a la construcción de políticas de equidad de género, respeto a la diversidad y justicia social, impulsando que las mujeres sean sujetas de derecho en todos los ámbitos de su vida, fortalezcan sus capacidades que les permita visibilizarse, para tomar en sus manos su destino, y lograr una sociedad más justa, democrática y equitativa”, la cual desarrolla, en gran medida, a partir de su estrategia metodológica centrada en los procesos educativos en educación de género en distintas áreas temáticas como la productiva, la educativa, la ciudadanía, la resolución no violenta de conflictos, los derechos humanos y el fortalecimiento institucional. Desarrolla también otras acciones, más allá de la específicamente formativa, como las asesorías, gestoría, investigación, difusión, cabildeo y comunicación en las áreas de economía, trabajo, legislación, derechos humanos y ciudadanía. Las mujeres trabajadoras, docentes y de organizaciones y sectores populares han sido algunos de los principales grupos a los que se ha dirigido la acción de GEM.¹⁴

El ILSB, fundado en 2000, tiene como objetivo “proporcionar a las mujeres y hombres y mujeres jóvenes líderes herramientas teórico-conceptuales y prácticas que les permitan revisar y replantear, sobre bases diferentes, los modelos tradicionales de liderazgo y contribuir a generar un liderazgo social permeado por la perspectiva de género y el respeto a las diferencias culturales”. Su proyecto es meramente formativo, ofrece diplomados, cursos y otras activida-

¹³ En el caso de Comaletzin, entrevisté a Gloria Carmona, coordinadora de la Escuela de Dirigentas Indígenas y Campesinas durante los últimos cinco años en la fecha de la entrevista, es decir, septiembre del 2004.

¹⁴ Entrevisté a Cristina Safa, fundadora y directora de GEM cuando se realizó la entrevista, en septiembre del 2004.

des educativas. Las mujeres con quienes trabaja el Instituto son líderes de muy distintos sectores: empresarial, función pública, oc y sociales, pertenecientes también a diferentes ámbitos: rural y urbano, local y nacional.¹⁵

Para ubicar a las mujeres clave o educadoras feministas “independientes” del universo de estudio, plantee como criterios que tuvieran reconocimiento dentro del movimiento feminista, el cual pudo identificarse tanto a partir de la producción teórica (publicaciones y materiales didácticos), como de su trayectoria en el movimiento y de las referencias que aportaron quienes sirvieron como informantes calificados, además de las mismas personas de OC que entrevisté o contacté, estableciéndose en este caso un proceso de “bola de nieve”. Otros criterios fueron que tuvieran un trabajo y/o reflexión en el campo educativo, que las experiencias de cada una fueran distintas entre sí o que estuvieran ubicadas en terrenos diferentes (académico, de consultoría y/o visibilidad política, o de práctica más ligada al trabajo de base), y que trabajaran dentro de la República mexicana, de preferencia, en contextos geográficos diferentes. A partir de estos criterios también obtuve una lista más o menos larga que fue acortándose por razones de disponibilidad de las mujeres a entrevistar. Finalmente, conté con la colaboración de educadoras feministas que trabajan en distintas regiones y con sectores diversos:

Carola Carbajal Ríos, pedagoga, con una amplia experiencia educativa así como trabajos publicados sobre cuestiones metodológicas para el trabajo con mujeres rurales e indígenas. La mayor parte de su experiencia se liga al trabajo de base en contextos indígenas y rurales. Carola compartió su experiencia en proyectos educativos feministas o con perspectiva de género que ha realizado desde hace más de dieciocho años en organizaciones como Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humanos en América Latina (Cidhal) en Morelos, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Promoción y Desarrollo Social (Cesder), en la Sierra Norte de Puebla, y Comaletzin.

María Arcelia González Butrón, Maruja, quien ha fundado y participado en varias organizaciones feministas, y entre ellas, en varios proyectos e iniciativas educativos dirigidos a grupos de base de contextos diversos. También ha participado en procesos amplios de propuesta y gestión de programas y políticos públicos relacionados a la equidad de género y a la educación. Su experiencia recuperada para esta entrevista se basó principalmente en el trabajo de Equipo de Mujeres en Acción Solidaria (EMAS), el Centro Michoacano de Investigación y Formación (Cemif), ambas en Michoacán, y también en Mujeres para el Diálogo.

¹⁵ La entrevista la realicé con Mónica Zárate, coordinadora del área Mujeres Ejecutivas del Instituto en la fecha de la entrevista, en septiembre del 2004.

Marusia López Cruz, quien es una de las feministas jóvenes con mucha participación activa y reconocimiento en el movimiento, con trabajo orientado al sector juvenil, y en concreto a mujeres jóvenes, en ámbitos indígenas y urbanos. Marusia recuperó su experiencia en un proyecto con mujeres de la región de Los Tuxtlas, Veracruz, impulsado desde el Centro Antonio de Montesinos (CAM) y en el trabajo de Elige, Red de Jóvenes por los Derechos Sexuales y Reproductivos en el Distrito Federal.

Itziar Lozano Urbietta, quien tiene un gran reconocimiento dentro del movimiento feminista debido a ser de las primeras promotoras del feminismo en la década de los años 70 en México, y a que ha trabajado como consultora y asesora en distintos proyectos y OC. Además de su experiencia formativa tiene un trabajo importante en la sistematización y reflexión escrita sobre feminismo, y sobre feminismo y educación. Itziar compartió su experiencia principalmente a partir de su trabajo en Cidhal hace varios años, en la organización de algunos Encuentros Feministas, en Ciudadanas en Movimiento por la Democracia, organización que desarrolla su trabajo en el Distrito Federal, y también en el trabajo con funcionarias y funcionarios públicos de distintos estados de la República y en el acompañamiento y asesoría de las Unidades Delegacionales del Instituto de las Mujeres del Distrito Federal (antes CIAMS).

Y Gloria Tello Sánchez, quien tiene una larga experiencia educativa y un trabajo muy ligado a los grupos de base en contextos geográficos y campos distintos. Gloria recuperó principalmente su trabajo educativo realizado desde la Escuela de Liderazgo de Mujeres Indígenas, en Chiapas, la Escuela de Defensoras Populares en el Distrito Federal y zona conurbada, y con mujeres maquiladoras en Coahuila, experiencias desarrolladas desde Servicio Desarrollo y Paz, AC (Sedepac), así como de algunos proyectos de base en el Distrito Federal y en Chiapas, y consultorías con el Instituto de las Mujeres de este último estado.

De su trayectoria recupero que todas ellas se han formado como educadoras feministas, como se autoidentifican una gran parte de las entrevistadas, casi de manera paralela y en la práctica, es decir, su trabajo educativo comenzó a partir de su inserción o participación en procesos organizativos o en proyectos de OC, en donde la experiencia las llevó a desarrollar un trabajo educativo y a formarse como educadoras. A excepción de Carola y Mónica que son pedagogas y de Gloria Carmona que es docente, las demás tienen una formación profesional en otros campos. Al mismo tiempo que se fueron convirtiendo en educadoras, muchas de ellas comenzaron a desarrollar en esos espacios una conciencia feminista, si no lo habían hecho con anterioridad, como en el caso de Marusia, y se imprime este carácter a las propias prácticas educativas. Itziar es la única que tiene una trayectoria un tanto diferente en cuanto a que ella comienza primero, como feminista

y psicóloga, a hacer un trabajo meramente feminista que desemboca después en un trabajo con carácter pedagógico.

La selección de este universo acotado, pero muy rico, permitió recuperar distintas experiencias educativas feministas que se desarrollan y abarcan un universo de trabajo sumamente amplio y diverso, los distintos proyectos han estado dirigidos a mujeres rurales y urbanas, a indígenas, campesinas, colonas, promotoras, sindicalistas, obreras, estudiantes, productoras, ejecutivas, amas de casa, grupos de base, lideresas o dirigentas, funcionarias, mujeres de organizaciones sociales y civiles.

Asumo que hay una gran diversidad de tendencias e ideas tanto entre las educadoras feministas “independientes” como entre las integrantes de las organizaciones, de ahí que la información obtenida sea un tanto parcial al carecer de las diversas miradas de las distintas integrantes que participan en una misma experiencia o proyecto educativos. En esta investigación no se pudo plantear el diálogo con varias personas involucradas en la conducción, diseño o desarrollo de un mismo proyecto educativo, lo cual podría considerarse como un pendiente para trabajos posteriores.

También quiero señalar que aunque se pretendió investigar a organizaciones con proyectos que de inicio parecían muy diferentes, con referentes políticos, teóricos y pedagógicos lo más distintos posibles, fue difícil la tarea. La intención era contar con información sobre proyectos educativos diferentes entre sí, pensando que la diversidad y la singularidad permitirían abarcar un conjunto variado de prácticas y propuestas que permitieran comenzar a pensar en varias pedagogías feministas. Sin embargo, encontré que en el fondo hay más semejanzas que diferencias entre las OC feministas, o al menos con eso me topé en esta investigación, lo cual es relativamente explicable al ubicar el origen de muchos de esos proyectos educativos feministas. También encontré, como se verá en esta investigación, que la reflexión pedagógica de los proyectos —a pesar de la creatividad y diversidad de experiencias—, conduce casi al mismo punto.

b) ¿Desde dónde y cómo realicé la investigación?

Como dije previamente, esta es una investigación feminista. Sé que es riesgoso afirmar esto pues no desconozco las discusiones sobre si existe o no una metodología feminista y por tanto, una forma específica de hacer investigación feminista.¹⁶ Aunque sean muchos los pendientes y elaboraciones que el feminismo tiene que hacer en términos de consolidar y legitimar una o varias

¹⁶ Véase la discusión sobre la investigación feminista en la relación de términos anexa.

metodologías, no significa que no haya aportes valiosos para la investigación y que si se asumen un interés y una óptica feministas, no pueda calificarse como tal una investigación. Me parece relevante rescatar tanto el eclecticismo, la ampliación de miras para reconocer la diversidad de alternativas y de miradas que cobijen diferentes énfasis, focos, sujetos, experiencias, nociones, etc., como el hecho ya señalado de la implicación directa, profunda y significativa de la investigadora en el proceso y con las sujetas que participan en él. En este caso, he planteado mi propia experiencia, intereses y compromisos como un vínculo de implicación personal que me involucran de manera profunda con la investigación.

Partiendo de asumir la dificultad de hablar de una metodología de investigación feminista como tal, pero reconociendo ciertos énfasis y aportes de dicha discusión, me ubiqué desde un paradigma cualitativo-interpretativo para conocer, desde la perspectiva de las actrices sociales y desde el contexto sociohistórico en que se ubican, los procesos, ideas y prácticas que quería identificar y analizar. Como investigación feminista, asumí que ésta tiene tanto una perspectiva posicional, es decir, es un proceso modelado por mi historia personal, mi biografía, mi género, mi clase social, mi profesión, y por la historia de aquellas personas que están en la realidad investigada, como una perspectiva e interés feministas, y también una intención transformadora.

El tipo de investigación, por estar centrada en los proyectos educativos feministas, y plantearse elaborar una reflexión pedagógica, es una investigación educativa, y de carácter feminista. Para ubicar la investigación tuve que aproximarme conceptual y teóricamente desde un contexto académico distinto del feminismo (el educativo), pues no encontré una propuesta que conjuntara ambas perspectivas, y retomé también el pensamiento y producción pedagógicas para pensar la investigación y analizar los hallazgos. En este proceso inserté mis intereses y el conocimiento feminista.

De los múltiples enfoques de investigación en educación, elegí un paradigma cualitativo-interpretativo por considerar que era el mejor para acercarme al objeto de investigación por partir de una lógica de interpretación de los significados, pues asumo que la educación es una *práctica o acción social*, o sea, no se puede entender *en sí misma*, sino a partir de las interacciones de los actores involucrados en este hecho y de ciertas determinaciones, estructuras, intereses y valores sociales (Bazdresch, 1998: 179-180). Así, busqué los significados en sus contextos específicos a través del diálogo con las educadoras para interpretarlos y construir con ellos de manera creativa y también dialógica un discurso pedagógico feminista.

El proceso de investigación tuvo una parte de búsqueda documental y otra de trabajo de campo. En la primera busqué materiales de diversa índole

para conformar un estado del conocimiento y un marco de referencia en el cual basar la construcción y discusión sobre la pedagogía feminista, en la segunda, realicé las entrevistas referidas.¹⁷ La información obtenida en estos dos procesos tuvo un objetivo y un tratamiento un tanto diferente.

De la revisión documental intentaba conocer si había algo escrito sobre pedagogía feminista, cuáles eran sus características, planteamientos, etc., o si no había algo así —como sucedió—, pretendía indagar lo producido en temas o líneas de trabajo similares y hacer un análisis sistemático y una valoración de esos conocimientos vinculados directa o indirectamente con la experiencia educativa feminista y/o con un discurso pedagógico feminista. Teniendo claro ese “estado del conocimiento” constaté que efectivamente no había muchas referencias de donde partir y que el trabajo que me proponía era en gran medida el inicio de esa teorización y ejercicio de nombrar la pedagogía feminista, por lo que la siguiente búsqueda documental orientada a la construcción de un marco teórico de referencia la dirigí a identificar los elementos centrales de los dos discursos que requería para sustentar esta investigación: el feminismo y la pedagogía, aclarando lo más posible sus objetos, sus objetivos y las implicaciones de interrelacionarlos.

El trabajo documental fue crucial para delimitar mis objetivos y para aclarar las preguntas que llevaría al campo. Pero también, más allá de constatar la inexistencia de una pedagogía feminista como tal y servir para plantear un estado del conocimiento, fue un insumo útil para la reflexión teórica y metodológica posterior. La revisión de materiales de diversa índole, tales como memorias de talleres o procesos formativos, folletos, manuales de capacitación, documentos de trabajo, sistematizaciones de experiencias, conferencias, y algunos artículos y libros —provenientes fundamentalmente de organizaciones de la sociedad civil, pero también de otros espacios académicos vinculados a los estudios de género, agencias de cooperación internacional, e instancias gubernamentales vinculadas a los temas de mujeres—, me permitió tener clara la amplitud del panorama, las inquietudes, líneas de re-

¹⁷ El encuentro y diálogo con las educadoras feministas fue muy rico. Conté con mucha disposición de su parte para colaborar con el proceso de investigación, y en muchos de los casos hubo interés por la investigación misma, acrecentado por algunas preguntas nuevas o ejes de reflexión que retaron o estimularon a las entrevistadas. Esto confirmó que las inquietudes de la investigación eran adecuadas y sí se dirigen a ciertos nudos o lagunas en el pensamiento o en el discurso educativo feminista. Constaté la falta y sobre todo la necesidad por parte de las oc de sistematizar, reflexionar y teorizar las experiencias educativas que desarrollan, incluso varias organizaciones tienen como propósito a corto plazo emprender ese trabajo y producir propuestas o modelos educativos feministas y difundirlos. Esto, más allá de justificar esta investigación, la coloca en un momento de convergencia de esfuerzos para avanzar en la construcción y debate de propuestas pedagógicas feministas.

flexión, etc. que complementan y profundizan las de las experiencias documentadas en campo. Además estos insumos resultan relevantes para la construcción de un planteamiento filosófico, político, teórico y metodológico integrado, que exprese la visión, propósitos y sueños pedagógicos de diversos espacios feministas.

Para el trabajo de campo, la técnica central de esta investigación fueron las entrevistas semi-estructuradas. El guión de entrevista lo hice partiendo de un listado de componentes centrales de la pedagogía, producto de la investigación teórica-documental con que inicié este proceso de búsqueda de la pedagogía feminista. Los grandes ejes de la entrevista fueron: origen de las experiencias educativas feministas, fundamentos filosóficos actuales, bases teóricas, aspectos metodológicos, valoración de los proyectos realizados y perspectivas respecto a la existencia/consolidación de una pedagogía feminista. Estos grandes ejes fueron abordados en mayor o menor medida y junto con otros emergentes en cada entrevista,¹⁸ pues hay que señalar que como toda investigación cualitativa, la flexibilidad y re-elaboración constante de la información y de las preguntas mismas de investigación estuvieron presentes durante todo el proceso a partir de lo que pude ir observando, analizando e interpretando simultáneamente.

Para el análisis de la información obtenida en campo, con la cual pretendía identificar esos elementos para ser sistematizados, organizados y teorizados, seguí una lógica inductiva, primero hice una lectura detenida de cada entrevista para identificar las principales categorías o temas de cada una de ellas. Después de ese trabajo comparé todas las entrevistas para ubicar categorías comunes y diferentes, así como la interrelación de los distintos temas, con esta información y con el listado de componentes de la pedagogía realizado previamente, pude construir un esquema que me sirviera para organizar en un primer momento toda la información.

Si bien contaba con un mapa preliminar de los componentes de la pedagogía, para poder hacer el análisis tuve que revisar varios y muy distintos libros de pedagogía y de educación para empaparme tanto de la lógica y jerga que se utiliza en ese campo, como para afinar y completar ese mapa, para comprender plenamente el orden, sentido y estructura de los discursos pedagógicos, a fin de comenzar a escribir el mío, el de la pedagogía feminista, pues con el trabajo de campo y con el análisis inicial fue quedando claro que efectivamente podía inferirse y construirse un discurso pedagógico a partir de los proyectos

¹⁸ Varias de las entrevistadas, además de su experiencia práctica, tienen formación en el campo de la educación, lo cual facilitó que se desarrollara la conversación de manera fluida, que hubiera una comprensión clara de las preguntas planteadas, que pudiera establecerse un discurso y un nivel de discusión común que favoreció el diálogo y la obtención de la información.

y experiencias documentados y de la teoría revisada, de la “educación feminista” que impulsaban las educadoras feministas con quienes dialogué y de los múltiples materiales que había estudiado.

Fui entonces “llenando” ese mapa con las ideas ya categorizadas de las educadoras entrevistadas, las cuales las puse a dialogar con mi propia experiencia como educadora feminista y con el pensamiento y teoría feministas y pedagógicos para entrecruzar e interpretar los distintos relatos y construir un discurso pedagógico que por un lado describiera y recuperara las voces de las educadoras feministas, y por otro, configurara un sentido nuevo a partir de entrecruzar y discutir tantos conocimientos, experiencias y voces.

Una vez terminado este análisis de la información de campo, guiada tanto por mis intereses, inquietudes e ideas como por el discurso pedagógico y las teorías educativa y feminista, hice una nueva relectura crítica del discurso pedagógico feminista recién esbozado, así como del “estado del conocimiento”, para identificar los puntos fuertes, debilidades y retos de la pedagogía feminista.

Dos

OJOS PARA MIRAR: MARCOS DE REFERENCIA QUE CONTORNEAN LA BÚSQUEDA

En este capítulo quiero ubicar los discursos o marcos teórico-conceptuales que sustentan mi investigación y son los ejes centrales de mi planteamiento: el feminismo y la pedagogía. Pretendo así dejar claros los supuestos y perspectivas de las que partí en este trabajo.

En ambos casos aparece de manera transversal el tema de la posmodernidad. No es mi intención tratar de discutirlo ni de posicionarme desde esta perspectiva, tampoco debatir si en México se puede hablar de una época posmoderna o no, como lo han planteado algunas personas, sino que me parece relevante aclarar que como discursos contemporáneos, el feminismo y la pedagogía se han visto retados y rebatidos desde esta óptica, y es a partir de este horizonte que se asume la inexistencia de discursos únicos, estables, permanentes y fijos, así como la comprensión de los intereses y voces parciales que construyen las narrativas, los cuales retomo para situarme y para dimensionar mi investigación, sabiendo que parto de ideas en movimiento. Del mismo modo propongo otras, también inestables y fragmentadas, sujetas a múltiples revisiones y contrapropuestas.

Aclarando estos marcos de referencia, incorporo una reflexión que los interrelaciona, que discute las posturas, retos, límites y posibilidades de su convergencia.

1. LA DISCUSIÓN PEDAGÓGICA

Pretendo en este apartado explicar cómo entiendo la pedagogía para poder clarificar lo que supone construir una pedagogía feminista. Para hacerlo, vale la pena comenzar por reconocer la imprecisión y confusión respecto al uso del término pedagogía. Como Miryan Zúñiga señala, el término “pedagogía” se ha convertido en una palabra comodín, su significado es poco claro, “para algunos es un acto de comunicación eficiente, para otros un proceso de construcción de ambientes para el aprendizaje; otros más la conciben como el campo que trabaja sobre las técnicas y materiales para enseñar” (Zúñiga, 1997: 38), y yo añadiría, como sinónimo de didáctica, de educación.

También están en duda la identidad y carácter de la pedagogía, todavía se discute si ésta es una ciencia, un arte, una técnica o una filosofía, y derivado de

esta discusión, existe el problema de precisar la situación epistemológica de la pedagogía, problema complejo que a veces se ignora y que tiene salidas poco consensuadas (*cf.* Meneses, 1997).

A esta confusión, hay que agregar el que, como ya se señaló, algunas autoras y autores del campo educativo (Rosa Nidia Buenfil, Marcela Gómez Sollano, Mario Osorio, entre otros), insertan la actual reflexión sobre la pedagogía en el horizonte de la posmodernidad, apuntando el hecho de que en un contexto donde se derrumban las certezas, la identidad de la pedagogía se ve afectada. Lo que se destaca entonces es la historicidad de la pedagogía, su carácter discursivo, es decir, construido socialmente en una época y contexto específico a partir de necesidades e intereses determinados, el cual se opone a la idea de definitividad de algunas ideas respecto a la pedagogía, en otras palabras, no hay esencias ni fundamentos absolutos. Terminan las antiguas certezas, hay que asumir la imposibilidad de sutura y cierre de los discursos pedagógicos, alejarse de la ilusión de homogeneidad y completud (Gómez S., 1995: 117), de unidad. Hay que construir nuevas referencias pedagógicas que articulen la diversidad de las bases y espacios donde se construye el debate educativo.

Es en este contexto complejo, apenas enunciado, donde se puede situar la reflexión sobre la pedagogía, discurso configurado con cierto sentido y siempre en tensión con otros discursos, no sólo por asumirse en la posmodernidad, sino también por su carácter mismo. Como señala Miguel Ángel Pasillas, “para la pedagogía cualquier determinismo acentuado o radical es un contrasentido” pues la educación tiene como motor la idea del cambio y de la transformación del individuo ya que el supuesto básico de la pedagogía es la educabilidad (1995: 121), o sea, la permanente capacidad de transformación.

Se ha dicho ya que la pedagogía es un discurso, ¿pero de qué trata?, ¿cuál es su función?, ¿en qué campo se ubica? Siguiendo a Miguel Ángel Pasillas, se afirma que lo pedagógico es “una parcela dentro del terreno de la educación, que se encarga de revisar lo educativo con miras a proponer mejoras y normar sobre los modos de realizarla” (*idem*, 130).

De acuerdo a Rosa Nidia Buenfil, la pedagogía tiene como finalidad la construcción conceptual de la educación, “es tanto un conocimiento analítico-interpretativo como un discurso que genera utopías, cuyo carácter es particular, histórico y precario”. Se basa en criterios políticos y éticos desde los cuales define qué es educación en un momento y contexto particulares y propone, a partir de esto, prácticas educativas (1995: 96 y 100).

La pedagogía es en parte una tecnología de poder, lenguaje y práctica que produce y legitima formas de regulación moral y política que construyen y brindan a los seres humanos puntos de vista particulares sobre sí mismos y sobre el mundo.

[...] La pedagogía trata sobre las inversiones intelectuales, emocionales y éticas que hacemos como parte de nuestro intento de negociar, ajustar y transformar el mundo en el que nos encontramos (Giroux, 1999: 180-181).

Lo pedagógico es una trama argumentativa y propositiva que apuesta a superar la educación existente y, en ese sentido niega, se desentiende de la práctica educativa actual; se concentra en la configuración y recomendación de medios para el logro de los proyectos innovadores. Es un discurso prospectivo [...], es una pugna por construir otros ideales educativos, diferentes políticas, sugerir modalidades operativas y lineamientos que incrementen la valoración, apoyos social y reconocimiento de la educación. [...] La pedagogía trabaja para incrementar la legitimidad de la educación (Pasillas, 1995: 131-132).

Las citas anteriores ayudan a ubicar el carácter político de la pedagogía en tanto que productora de utopías, herramienta de negociación, legitimadora de idearios, interventora en el mundo a partir de sus propuestas emancipatorias.¹ De hecho, en palabras de Marcela Gómez Sollano, el debate pedagógico se ha construido sobre la base de idearios político-pedagógicos que se elaboran a partir de una “escena fundante”, puesta en juego por quien educa y quien se educa, la cual define cómo se miran y construyen el mundo y las posibilidades emancipatorias. Los actores de esa escena —que ahora se asume que son sujetos, que son producto de articulaciones sociales, políticas, y económicas—, plantean una cierta particularidad en el acto pedagógico pues condensan y desplazan múltiples significados, están cruzados por luchas, etc., de ahí que “la vinculación entre historia y prospectiva, memoria y utopía juega en este proceso como una dimensión nodal de la realidad y exige de la generación de discursos político-pedagógicos” (Gómez, 1995: 116).

Queda claro entonces que la pedagogía contiene una dimensión filosófico-social, la referida a las utopías e ideales educativos, y otra normativa-prescriptiva, la relacionada a la orientación de la acción educativa.

Retomando lo propuesto por Miguel Ángel Pasillas (1995: 138-142), en lo que respecta a la dimensión filosófico-social, vale hacer ciertas aclaraciones: la primera de ella, es que la pedagogía no inventa los ideales educativos, sino

¹ No ignoro que desde algunas perspectivas, la educación suele concebirse como reproductora de injusticias sociales y relaciones desiguales de poder más que como un medio emancipador, sin embargo, considero que esas propuestas apuntan más a la educación como proceso escolarizado que a la educación misma como proceso formativo permanente, de ahí que, al igual que encontré que hacen varias personalidades del ámbito de la educación, me centro en la idea de la educación como posibilidad emancipatoria. Asimismo, omito los planteamientos posmodernos “desutopistas” por considerarlos de poca utilidad y de hecho, incompatibles tanto con los proyectos educativos como feministas.

que codifica y expresa de manera coherente y legible los valores y prácticas aceptables o deseables —para la sociedad o sectores determinados— como elementos necesarios a conservar o incrementar por medio de la formación y ayuda a traducirlos en términos educativos.

Otra anotación importante es que los ideales son tanto experiencias realizadas como aspiraciones realizables, es decir, se enfatiza la dimensión utópica.

Además, una característica es que dichos ideales se presentan como universales, como un bien deseable para todo el conjunto de la sociedad pues se afirman como finalidades sociales relevantes. La pedagogía, al reflexionar y traducir esos valores, también identifica los conflictos entre valores, su jerarquización y la exclusión de otros en los propósitos educativos.

La pedagogía hace la traducción de lo universal en lo particular, es decir, da contenido específico al ideal abstracto.

En lo que se refiere a la dimensión normativa y prescriptiva de la pedagogía, ésta incluye las formas y modos de educación, las estrategias educativas para el logro de la finalidad educativa de ahí que implique la traducción de los principios en normas, en prescripciones, en criterios. Las formas y modos de educación se conforman por los siguientes elementos: el saber y modo de transmitirlo, quién lo transmite, con qué intencionalidad, cómo es la organización para su transmisión, cuáles son los papeles o roles de quienes se involucran en esa transmisión/recepción.

Un elemento central que me interesa recalcar para fundamentar la metodología de mi investigación es que, como expresa Pasillas, la pedagogía tiene como objeto de estudio “las ideas, los propósitos, los ideales educativos, hasta cierto punto, independientemente de la educación vigente”, aunque ésta es la que impulsa la búsqueda de propuestas y mejoras. La pedagogía se relaciona con la práctica educativa “mediante la definición de nuevas intenciones, preocupaciones, maneras de percibir, de utilizar procedimientos, que gradualmente se incorporan a las teorías de los actores de la educación y las van decantando, traduciendo, interpretando e incorporando a sus prácticas en la medida de sus posibilidades” (*idem*, 131-132). Es decir, la pedagogía no puede ni debe olvidar su dimensión filosófica-social y ceder a la normativa-prescriptiva,

no es una actividad experimental que indague empíricamente las acciones vigentes para tener una base sobre la cual diseñar una propuesta que supere los problemas de las acciones, lo pedagógico es más bien un ámbito de análisis, un campo fundamentalmente discursivo, que tiene como referente genérico y muchas veces vago [alguna(s) experiencia(s) educativa(s)] (*idem*).

“La pedagogía en su calidad de práctica vuelta hacia la propia práctica, no parte de los datos de la experiencia establecida, ni por otro lado, puede derivarse linealmente de posturas teóricas previas” (Osorio, 1994: 35).

Esto es importante enfatizarlo no sólo para justificar mi metodología de investigación, sino también porque estamos en un contexto en el que, como señala Miguel Ángel Pasillas y lo comprueba la producción de materiales sobre educación y feminismo que analizo en el siguiente capítulo, en la reflexión pedagógica ha habido una tendencia que sobrevalora el análisis de la práctica educativa, llevando a la “consagración de la realidad, de la práctica educativa cotidiana al presentar como lo verdadero —y por ende valioso— lo posible, como la manera particular en que los actores recrean su realidad” (1995: 128), esto impide el reconocimiento de carencias y limitaciones, además conduce a utilizar el funcionamiento de la realidad educativa como fuente de normatividad y a rechazar lo teórico, lo ideal, el deber ser pedagógico. “Por estas razones, la pedagogía requiere una distancia con la educación; es condición de posibilidad para analizarla. Lo pedagógico pierde sentido cuando no hace propuestas de mejoramiento para la educación” (*idem*, 129).

Ahora me interesa también recalcar que si bien este “deslinde” entre práctica educativa y su reflexión es necesario para la producción de discursos pedagógicos, en mi opinión, y como afirman muchos y muchas educadoras populares y críticos, esto no implica necesariamente que sean dos personas distintas quienes educan y quienes hacen la reflexión pedagógica. La persona educadora tiene capacidad para hacer teoría pues en su práctica cotidiana enfrenta las exigencias teóricas, éticas y prácticas de cada situación particular, y puede comprometerse en un trabajo interpretativo, creativo, crítico, de análisis y dirección del quehacer educativo.

Habiendo más o menos esbozado lo que es la pedagogía, quiero apuntar aquellos aspectos que sirven para la reflexión pedagógica, los cuales retomo tanto de los referentes y preguntas que aparecen en varios textos sobre pedagogía revisados, como de la lectura que yo hago de éstos (McLaren, 2001; Posada, 1996; Zúñiga, 1997; Perazza, 1994; Rodríguez, 2000) y de mi análisis particular.

Los ejes o preguntas para la reflexión pedagógica, mismos que he agrupado en algunas categorías que nombré de forma que me sirvieran para orientar mi trabajo de investigación, sin seguir a ningún autor o autora en particular, son: fundamentos filosóficos, proyecto, bases teóricas, aspectos metodológicos y significados de la acción. Como suele suceder en todo análisis, estas categorías son un tanto arbitrarias y su diferenciación tajante es imposible, pretenden ser más una guía para identificar ejes analíticos para reflexionar sobre los proyectos educativos feministas.

- **Fundamentos filosóficos.** Incluye los principios y concepciones antropológicas (concepción del ser humano, de los hombres y de las mujeres), la concepción de la sociedad, las categorías que se usan para analizar el mundo, la visión de lo que es el mundo, de a dónde se le dirige y de lo que puede llegar a ser; el concepto de educación, las categorías básicas que le dan sentido al saber y al acto pedagógicos, la ética.

- **Proyecto.** Incorpora las finalidades de la educación y sentido de estas finalidades, es decir, el ideal en construcción; quién es el sujeto educativo (noción y tipo de sujeto) y qué se espera de éste; la ubicación del otro o discurso de alteridad; los objetivos de aprendizaje, la problemática amplia a la que se vincula la propuesta pedagógica, la percepción sobre la influencia en la propuesta pedagógica de otros acontecimientos y relaciones sociales, culturales, políticas, etc., y la pertinencia de los debates o narrativas amplias para la realidad particular.

- **Bases teóricas.** Comprende la perspectiva epistemológica, concepto de aprendizaje y sus consecuencias, las fuentes teóricas o tradición en que se funda el discurso pedagógico, los principios psicopedagógicos, la red conceptual, categorías analítica, nuevo vocabulario creado (de interés para los sujetos educativos) y desarrollo de una terminología política (para la construcción de los sujetos), y los supuestos teóricos o discursos que desafía la propuesta.

- **Aspectos metodológicos.** Incluye el enfoque de trabajo, la relación educativa (perfil y expectativas sobre quien educa, quien se educa y su relación), los ejes clave de la propuesta, las características del método y condiciones para la educación y el aprendizaje, las estrategias educativas, medios y/o dispositivos para la educación y el aprendizaje, la relación del contexto con el proceso educativa.

- **Significados de la acción.** Abarca elementos vinculados al sentido de la acción para el sujeto educador, las implicaciones de su práctica para sí mismo y la producción de significados del sujeto educador a partir de la práctica educativa.

La explicitación de todos estos elementos planteados tiene la intención de evitar la ambigüedad del término pedagogía para los fines de este trabajo y que quede suficientemente claro que no lo hice pensando en buscar una didáctica del feminismo. De acuerdo a las definiciones de Ricardo Lucio (1996: 42), la didáctica tematiza el proceso de enseñanza y orienta sus métodos; la didáctica se especializa en torno a áreas o parcelas de conocimiento. Se puede hablar de una didáctica general, de una didáctica de las ciencias sociales o una didáctica de la psicomotricidad, es decir, aspectos que atañen al mundo de lo aprendido y que pueden ser por lo tanto, “enseñados” de manera sistemática y planificada, mientras que la pedagogía responde a la pregunta cómo educar (no cómo

enseñar, la cual corresponde a la didáctica), su horizonte es el por qué y el para qué de la educación.

Me parece necesario aclarar que, como señala Miguel Ángel Pasillas, la pedagogía como arena discursiva y espacio de lucha, pretende delimitar quiénes pertenecen o no a ese terreno, tiene un modo de operar, define momentos de proponer, indica orientaciones para legitimar ciertas actividades y rechazar otras, tiene una tradición que delimita el modo de proceder y actuar en ese espacio, un estilo de trabajo conformado a lo largo de una trayectoria. Habría que preguntarnos hasta dónde han sido las mujeres partícipes de esta herramienta simbólica, actoras en dicho espacio de lucha, podría pensarse, más bien, que han sido excluidas de este espacio discursivo, pues como confirma Graciela Messina, “los movimientos de mujeres y los programas educativos no formales para mujeres no han estado presentes en las reformas educativas de la región (latinoamericana) ni en los debates nacionales acerca de la educación” (1997: 14). Por esto es importante pensar no sólo en la incorporación de las mujeres a este espacio, sino contar con los aportes del feminismo en la construcción misma del discurso pedagógico, establecer, desde los movimientos feministas un diálogo puesto que “las construcciones pedagógicas no pasan por la estructuración de regímenes de verdad sino, por el contrario, por interacciones, interlocuciones y articulaciones entre diferentes perspectivas, disciplinas y saberes, en un contexto histórico y cultural particular” (Ghiso, 1996).

Para cerrar este apartado apunto la idea de la pedagogía como un saber conformado por nociones y prácticas sobre el conocimiento, sobre la formación, sobre las personas, sobre las relaciones y procesos educativos, que permite leer y analizar estructuras, conceptos, argumentos vinculados a la práctica educativa, entender sus búsquedas, identificar sus tensiones, articular sus componentes teóricos y empíricos, construir reflexiones claves, acercarse a sus problemáticas para hacer dialogar y entretelar distintos aspectos y dimensiones de la realidad educativa, sociocultural y política, y diferentes conceptos y opciones de diversas disciplinas. Así, la pedagogía permite hacer converger distintos conceptos, significaciones, teorías, valores y principios y disponer un tipo de enunciación y práctica educativas particulares, insertas y sujetas siempre a un espacio-tiempo determinados. Y considero que en ese espacio-tiempo puede y debe estar presente el feminismo, es decir, reitero la importancia de la influencia feminista en las configuraciones y discursos pedagógicos pues incidir en esas grandes visiones y lineamientos formativos, en los argumentos y miras que justifican y dirigen la educación, es decir, en la construcción de planteamientos filosóficos, políticos, teóricos y metodológicos que orientan el quehacer educativo, es una oportunidad fundamental y una tarea pendiente a la que hay que abocarse.

2. LA DISCUSIÓN FEMINISTA

En esta parte identifico distintas tendencias y posturas feministas actuales a fin de contar con elementos para hacer una descripción general de lo que el feminismo supone, y de la teoría feminista, enfatizando aquellos útiles para la reflexión sobre la pedagogía feminista. Esta descripción no es sencilla pues la diversidad de miradas y propuestas feministas es asombrosa, y las tensiones y nudos son difíciles de esquematizar.

Este ejercicio retoma necesariamente las ideas de feministas de distintas partes del mundo, no puedo recurrir sólo a feministas mexicanas o latinoamericanas porque el feminismo, como dice Amelia Valcárcel, “es un internacionalismo”, y en ese sentido, la difusión e intercambio de ideas, y más en el contexto actual, es muy amplia; además, aunque las divergencias más señaladas dentro del pensamiento feminista no tienen tanta representatividad y fuerza en nuestro país, me parece relevante incluirlas pues son parte de esa bagaje común que es el feminismo, y son referentes válidos para pensar y discutir.

Para comenzar me interesa recuperar algunas definiciones del feminismo e introducir también una breve historia feminista general con énfasis en nuestro contexto, a fin de sentar las ideas centrales que permitirán comprender las claves de la teoría feminista contemporánea y su relación con una pedagogía.

a) Varias definiciones y algunas explicaciones para entender el feminismo

El feminismo puede comprenderse a través de definiciones más o menos acotadas, más o menos radicales, más o menos complejas. Como señala Ana Lau, el feminismo es un término que engloba un corpus de significados que ha variado en distintos momentos de la historia, “con su diversidad de reflexiones y prácticas”. Muchas definiciones de sentido común o asociaciones usuales al feminismo han subrayado o incluso impuesto algunos sentidos sesgados y limitados, con lo que han subordinado sus significados más contemporáneos y sobre todo, el sentido del feminismo como un planteamiento amplio extensivo a múltiples dimensiones socioculturales y políticas así como a campos científicos diversos, y su carácter liberador con beneficios para toda la sociedad; por eso es importante tener una visión profunda que permita reconocer las distintas miradas y dimensiones que pueden incluirse en el feminismo, y que ubique su carácter sociohistórico.

(El feminismo es) uno de los paradigmas transformadores del pensamiento y de los comportamientos sociales y políticas del mundo de fin de siglo [...] ha ido

formando un corpus teórico novedoso que ha transformado todos los campos del conocimiento y por ende, ha incidido tanto en los discursos políticos como en las prácticas sociales. (Designa) entre otras cuestiones, un movimiento social y político que supone la toma de conciencia de las mujeres como grupo, de la opresión, dominación, subordinación y explotación de que han sido objeto por parte del sistema social, económico y político imperante. Este movimiento, en última instancia, busca transformar y revolucionar las relaciones entre los sexos, alcanzar una condición igualitaria entre ellos y democratizar a la sociedad (Lau, 2002: 13-14).

Marcela Lagarde señala que el feminismo es una cultura y no sólo un movimiento, es

la creación interactiva, intersubjetiva y dialógica de mujeres excluidas —por principio— del pacto moderno entre los hombres [...] es una crítica a su andamiaje androcéntrico y patriarcal, a través de la acción, la experiencia y la subjetividad de las mujeres. Es asimismo la alternativa práctica de vida igualitaria y equitativa de mujeres y hombres [...]. Implica cambios culturales, normativos, simbólicos y lógico-políticos (Lagarde, 1998b: 137).

Y entre sus objetivos destaca la construcción subjetiva y social de nuevas configuraciones históricas, sociales, culturales, políticas que incluyan a las mujeres, pero que se convierte en una “causa social, de mujeres y hombres, de organizaciones y organismos, de Estados y de instituciones internacionales” que “revoluciona el orden de poder entre los géneros” (2001b: 13-15, 17, 20).

Cèlia Amorós afirma que el feminismo es un “proceso emancipador”,

fuelle de pensamiento interpretativo, (que) suministra nuevas claves de desciframiento de lo real en tanto que es un proyecto de construcción de la realidad social sobre la base de nuevos e insólitos pactos donde lo pactado —y, por ende, excluido como sujeto activo del pacto— no fueran las propias mujeres como genérico. Una sociedad, en suma, constituida por pactos no patriarcales, por pactos no excluyentes de ninguna libertad y tramados en torno a los objetivos de la libertad (1990: 47).

Estas definiciones elegidas plantean puntos importantes de destacar: que el feminismo es una filosofía, una ética, un pensamiento científico, pero además de ser una concepción del mundo y de la vida, refiere a actuaciones, experiencias e iniciativas encaminadas al cambio social, político, cultural y epistemológico de las relaciones de género. Es un movimiento social y político, una cultura, una práctica en torno a la libertad, a la igualdad, a la autonomía, a la

democracia, a los derechos humanos, transformadora de las personas y de la sociedad en todas sus dimensiones, cuya finalidad es abolir la organización social patriarcal² y proponer nuevas formas y valores organizativos centrados en la libertad y equivalencia humanas.³ Subyace una teoría, una forma de entender la realidad y también de comprender las formas de transformar la sociedad y de liberar a las mujeres, en donde son cruciales los cambios en la distribución y estructuras del poder, incluyendo las de género *pero no sólo éstas* (Facio, 1999: 31).

Si bien hay algunas corrientes que privilegian el sentido del feminismo en torno a las mujeres y a la política de eliminación de la opresión femenina, el feminismo puede entenderse también de manera más amplia, como crítica del humanismo, y desde esta perspectiva, se pueden analizar temas y sujetos del humanismo para los que el feminismo propone alternativas.

Desde algunas miradas se ubican tres siglos de lucha y pensamiento feministas: la primera ola del feminismo, en donde surge como una filosofía política, es durante la Ilustración, la segunda ola: el sufragismo de los siglos XIX y XX, y la tercera ola, la que inicia en la década de los años 60 del siglo XX y en la que nos encontramos inmersas.

Aunque la primera ola se ubica exclusivamente en Europa (Inglaterra y Francia particularmente) es importante comprender ese origen ilustrado del feminismo pues es lo que lo caracteriza como un pensamiento radical que critica la condición femenina y desde ella, los discursos y corrientes más innovadores, como lo fue entonces el igualitarismo ilustrado, posteriormente el liberalismo, el democratismo y otros tantos (*cfr.* Valcárcel, 2000). Es por esto que si bien queda lejos de nuestro contexto latinoamericano y contemporáneo ese origen ilustrado, recuperarlo es importante pues ha sentado las bases de nuestro pensamiento feminista, que es un pensamiento de origen moderno. El proceso de pensamiento ilustrado es la base de los actuales desarrollos filosóficos y teórico-políticos feministas; sin las pautas fundamentales de la modernidad: la libertad y el sujeto, difícilmente podríamos haber llegado hasta donde hoy estamos. Además, considero que la recuperación de la memoria feminista es una de las claves para la construcción, fortalecimiento y transmisión del feminismo, por lo que no está de más apoyar esta memoria y evitar su fragmentación y/o olvido.

² Es importante una aclaración sobre el uso de éste término, véase la relación de términos anexa.

³ Este principio se refiere a la igual valía de las personas, todas diferentes entre sí, más no desiguales. La equivalencia humana supone igualdad en tanto supone reconocer o convertir en equivalentes a las personas, más no en idénticas. *Cfr.* Scott, 2001a.

b) Desarrollo histórico del movimiento feminista

Con el propósito de situar el objeto de esta investigación, de la larga historia feminista sólo recupero que desde su inicio, pero principalmente con el sufragismo del siglo xix de Europa y Estados Unidos, las demandas de las mujeres giraron en torno dos objetivos centrales: el derecho al voto y a la educación. En México hubo también desde fines del siglo xix un movimiento feminista, las mujeres reivindicaban su igual capacidad intelectual respecto a los hombres, y la igualdad de derechos, abogando principalmente por el acceso a la educación, por la valoración de las mujeres y sus aportes en la sociedad, y por el derecho al voto. Tras algunos años de actividad política, enmarcada e interrelacionada con los contextos primero de la oposición porfirista y del movimiento liberal, poco más tarde del movimiento constitucionalista del nuevo siglo, y finalmente de la posrevolución, el feminismo mexicano obtuvo ciertos logros en los ámbitos legislativo y político. Sin embargo, poco a poco fue apagándose el movimiento feminista y su visibilidad, en parte, absorbido a partir de los años 30 del siglo xx en el discurso marxista, y en las luchas obreras y campesinas (Cano, 1996: 345-353).

Las diversas demandas de los movimientos feministas del siglo xix e inicios del xx se fueron alcanzando en los distintos países pausada e irregularmente durante los próximos años y hasta bien entrado el siglo xx, cuando, a mediados de los años 60, fue evidente para las mujeres de los países desarrollados que las conquistas de las sufragistas no habían cambiado la jerarquía masculina. Las feministas de la tercera ola se propusieron un nuevo horizonte utópico y valorativo: acabar el orden patriarcal. Como la obtención de los derechos no había sido suficiente, se emprendieron cambios en todos los ámbitos normativos: reformas legislativas que tradujeran la supuesta igualdad, y revoluciones en la moral y las costumbres. Se tomaron de distintas disciplinas elementos para problematizar el poder y “el injusto privilegio”, se complejizó el análisis de la realidad, y tras algunas tensiones y discusiones —incluso rupturas al interior del feminismo— hemos arribado a un contexto en el que algunas corrientes feministas se vinculan de distintas maneras con la política formal a fin de visibilizar el feminismo (Valcárcel, 2000).

En América Latina sucedió una situación parecida aunque ligeramente más tardía. En los años setenta, las mujeres aparecieron en la escena pública de manera muy marcada y diferente al pasado reciente, tuvieron una presencia masiva en movilizaciones políticas de toda índole (desde grupos de derecha que en Chile pedían a los militares el golpe de estado hasta grupos vinculados a movimientos de izquierda), y también se aglutinaron en torno a grupos feministas. Debido a esta heterogeneidad, es importante distinguir los movimien-

tos de mujeres y los feministas (De Barbieri y de Oliveira, 1986: 7), aunque es una tarea compleja.

Los movimientos feministas de la región surgieron en esa década, en la mayoría de los casos formados por mujeres de sectores medios con estudios universitarios, y en muchas ocasiones además, procedentes de los sectores de izquierda. Crearon espacios y servicios para las mujeres en los que recuperaban su palabra y de los que surgían sus denuncias y demandas, además de grupos de producción de conocimiento e investigación. Una parte de este esfuerzo se dirigió a las mujeres de sectores populares. A estos grupos feministas se fueron sumando mujeres de movimientos inicialmente articulados en torno a otras demandas (laborales, urbano-populares, derechos) que se enfrentaban a limitaciones impuestas a las mujeres en sus grupos o en su vida, y que empiezan a hacer reivindicaciones de género (*idem*, 8-9).

La similitud entre lo que sucedía en América Latina, y en Estados Unidos y Europa se explica por varios motivos. Por un lado, porque las feministas de aquellos países hacían proselitismo y difundían sus ideas, el nuevo feminismo fue capaz de crear un amplio movimiento internacional (Nash, 2004: 166), además había entonces muchas mujeres latinoamericanas exiliadas que después se convirtieron en promotoras del feminismo en sus países de origen. Por otro lado, había una dimensión internacional de las acciones feministas, ya fuera a través de las críticas, denuncias y propuestas que se llevaban a las Naciones Unidas, así como de una serie de tendencias y actividades internacionales que apoyaron o detonaron los procesos y grupos feministas de cada país, como la Conferencia Mundial de las Mujeres (México, 1975), el Año Internacional de la Mujer y la Década de la Mujer (1975-1985) (de Barbieri, 1986: 11-13). Si bien en México hubo una oposición de gran parte del movimiento feminista para participar en la Conferencia Mundial y en acciones gubernamentales derivadas de ésta, dividiéndose el movimiento entre quienes participaron y quienes no lo hicieron, se hizo visible la necesidad de una mayor coordinación entre los grupos feministas. Esto dio inicio a la formación de coaliciones, frentes, servicios, publicaciones y grupos feministas diversos en distintos estados del país (Lamas, 1994: 147).

En cada país de la región el movimiento feminista fue tomando más o menos impulso y sus propias particularidades, aunque había una situación común en América Latina, y a diferencia de los países europeos o de Estados Unidos, que eran la condición de las mujeres marcada por fuertes distancias de clase y de etnia, una situación económica de miseria, contextos políticos de violencia, dictaduras militares o incipientes procesos de democratización, y regímenes escasamente secularizados. Estas condiciones condujeron a un *feminismo de base popular* en el que se reconoce que la transformación de las relaciones entre los géneros

implica un trabajo distinto para cada grupo de mujeres y tiene que llegar a todas, partiendo de sus vivencias y necesidades, y en el que se establecen vínculos con otros movimientos sociales de la región: los urbano-populares, las comunidades eclesiales de base, los grupos de derechos humanos, movimientos étnicos (en Brasil particularmente), articulando las demandas de género y las asociadas a la situación de cada grupo específico (*idem*, 14-15; Cano, 1996: 345).

El feminismo latinoamericano se caracterizó entonces por un compromiso feminista con intenciones de transformación política y social más allá del orden de género, sino también contra la subordinación social y política, por la lucha de horizontes específicos vinculados a la resistencia civil y/o articulados en torno a la democracia “en el país y en la casa” (Vargas, 1999, *cit. pos.* Nash, 2004: 201), contra las prácticas autoritarias en el estado y en la familia, a favor de los derechos humanos. Otra característica es la configuración de una agenda heterogénea y sumamente amplia, abarcando cuestiones como la feminización de la pobreza, la lucha por la subsistencia, el desarrollo sostenible, la democracia, la educación, la violencia, las condiciones laborales, entre otras (Nash, 2004: 201), y que de acuerdo a algunas autoras, muchas veces ha implicado una dedicación a causas comunitarias más que de emancipación individual de las mujeres (Molyneux, 1997, *cit. pos.* Nash, 2004: 205).

Más allá de las fuertes divisiones de clase y de la posición social privilegiada de las mujeres de los grupos feministas de aquella época, fueron encontrándose similitudes en sus propias vidas, percibiéndose la desigualdad en relación con los hombres en la vida cotidiana a través de los grupos de reflexión. Como señalé en el primer capítulo, la violencia en la casa, la falta de control de la fecundidad, la doble moral, la represión sexual, etc., se convirtieron en denuncias comunes que colocaron en medio de la crítica las relaciones cotidianas, trascendiendo el terreno meramente reivindicativo.

En México, las principales luchas de las mujeres eran “en el terreno ideológico y en el concreto”, por “el reconocimiento de la producción y reproducción de la fuerza de trabajo”, por condiciones laborales justas, por el derecho al aborto, contra el hostigamiento sexual, contra la violación, contra el sexismo, y porque el feminismo y los planteamientos de las feministas fueran legitimados, desenmascarando “el carácter político de los temas ‘no políticos’” (Acevedo, Lamas y Liguori, 1980: 7, 24). Al inicio, las feministas (universitarias y de clase media) intentaron realizar un trabajo con las mujeres obreras que no prosperó, y se volcaron al trabajo con otras mujeres también universitarias y de clase media para quienes el feminismo se convirtió más en un “instrumento de análisis o de búsqueda personal” que de lucha, pues pareciera que no requerían de un movimiento para “solucionar sus problemas” y “mejorar su propia vida” por lo que el feminismo en los pequeños grupos sirvió más para un “descubri-

miento de las mujeres y de su común condición femenina” que para organizarse⁴ (Lamas, 1994: 147).

El contexto de los años setenta donde resurge el feminismo en nuestro país está marcado por el “post 68” (años posteriores al movimiento estudiantil de 1968), con el consecuente surgimiento de nuevos actores sociales, entre ellos, la clase media, los partidos políticos, los organismos populares y las organizaciones de izquierda, que emergen a la escena política conjuntamente con los grupos feministas; la presencia de la guerrilla; más los intentos gubernamentales por recuperar el consenso social e impulsar la “unidad nacional” y “apertura democrática”. Es decir, un clima de efervescencia social y de recomposición de las fuerzas políticas, de reformas jurídicas, y cambios económicos, políticos y educativos (González, 2001: 76-83). De este contexto se destacan las fuertes movilizaciones de las mujeres: el resurgimiento de la lucha obrera con sindicatos compuestos principalmente de mujeres, la participación de mujeres indígenas en denuncias contra la represión de sus comunidades, de amas de casa que se unieron a las luchas laborales de sus maridos o hijos, de mujeres que formaron comités pro-defensa de presos, perseguidos y desaparecidos políticos, que si bien no implicaban demandas feministas, fortalecieron a las mujeres y las visibilizaron en la escena pública, y sirvieron para incorporar gradualmente reivindicaciones de género, además de articularse, en tanto movilizaciones sociales, a las feministas (Acevedo, Lamas y Liguori, 1980).

Un eje de negociación dentro del feminismo de esa época era sobre el tipo de reivindicaciones a plantear para atraer masivamente a las mujeres (González, 2001: 117). Otro más, al igual que con las feministas europeas, se relacionaba con las alianzas y la autonomía. La crítica de las mujeres a sus organizaciones y partidos políticos implicó debates y ciertas rupturas con esos grupos para hacer política “desde” las mujeres, ya fuera en grupos aliados pero externos a los partidos o sindicatos, o en otros casos completamente independientes de éstos (Kierkwood, 1986:221, González, 2001).

⁴ Por ejemplo, el movimiento feminista internacional tuvo una de sus fuerzas movilizadoras en la reflexión sobre la opresión que suponía para las mujeres el trabajo doméstico y la demanda de guarderías y servicios públicos para aligerarlo. Sin embargo, para las mexicanas feministas, universitarias de clase media, así como para otras muchas latinoamericanas, quienes tenían una empleada en casa o el apoyo de la familia extendida para la realización del trabajo doméstico y las tareas de crianza, éste no era un tema significativo o al menos que las impulsara a organizarse y luchar, como en otros países (Lamas, 1994: 146-147; Nash, 2004: 201-202). Este hecho no excluye el que en el debate feminista en la región el trabajo doméstico se ubicara como una de las fuentes de malestar y subordinación de las mujeres y se hiciera una crítica a la familia y a la opresión doméstica (Lamas, Poniatowska, y Urrutia, 1978, *cit. pos.* Nash, 2004: 202). Además, debido al vínculo con la izquierda, cobraron relevancia las denuncias e ideas sobre el “trabajo de reproducción social”.

En los siguientes años, el feminismo en la región y en todo el mundo fue cambiando. El feminismo de los ochenta se comenzó a transformar en una “masa de acciones individuales no dirigidas” lo que, ligado a su carácter internacionalista, le ha permitido llegar a lugares diversos, encarnarse en prácticas novedosas, entrar en la construcción de las democracias de los países llamados en vías de desarrollo, enfrentar las embestidas contrarias a su avance (Valcárcel, 2000).

En nuestra región, como señalé previamente, parte del movimiento feminista se aglutinó en ese entonces en organizaciones civiles que desarrollaron prácticas de trabajo diferentes a partir de su vinculación con grupos o “clientes específicas” y con fuentes de financiamiento, especializando y tematizando su trabajo, e involucrando de distintas maneras a muchas mujeres pues se consolidaron como espacios de participación social y política posibles. Varias de las organizaciones feministas mantuvieron sus vínculos con mujeres de otros sectores impulsando reivindicaciones sectoriales y de género; otras feministas se incorporaron a movimientos por los derechos humanos, ecologistas, lésbicos, sindicales, etc. desarrollando desde ahí su acción feminista.

Esto no significó la renovación del impacto político inicial pero revitalizó en cierta forma al movimiento feminista. También generó el perfilamiento de un “movimiento amplio de mujeres” en el que confluyen varios movimientos y grupos de mujeres en la escena política, que facilitó nuevos canales de vinculación entre mujeres, y que “trasladó el protagonismo político femenino del sector de las feministas al de las mujeres populares”, aunque muchas de éstas retomaron la reflexión feminista (Lamas, 1994:143, 151).

Otras feministas se insertaron en espacios académicos y profesionales, se considera que esta década vio el despegue del feminismo académico. Y otro espacio más para la acción feminista consolidado en esa época fueron los partidos políticos y los gobiernos, tanto en Europa como en América Latina. Algunos partidos hicieron cambios en sus discursos y programas a raíz de las críticas feministas, por lo que se abrieron condiciones para la participación de las feministas en ellos (de Barbieri, 1987: 22).

En otros países de la región las luchas armadas impusieron una lógica de guerra en donde se minimizaron las diferencias de género y se priorizaron otros temas, formas de organización, etc. y donde posteriormente los procesos de pacificación también supusieron preocupaciones distintas a las del feminismo derivadas de los nuevos y urgentes contextos socioeconómicos y políticos (de Barbieri y de Oliveira, 1986: 16-17).

De igual forma en México hubo un reflujo del feminismo en esta época. Los cambios económicos y políticos de los años 80, tales como la acentuación de la crisis económica, la lucha por la democracia, y el surgimiento de nuevos actores y demandas sociales, cambiaron las necesidades, agendas y formas de

actuación. También distintos problemas dentro del movimiento feminista favorecieron el cese de la actividad pública en esos años. Estos problemas se derivaron de la carencia de estructuras organizativas y liderazgo; de la cultura política mexicana clientelar, centralista, y lejana a procedimientos democráticos que generaron problemas de poder; de la falta de recursos económicos; además de la dispersión en pequeñas organizaciones (muchas de ellas nuevas en ese momento y que todavía perduran como GEM, Cidhal y EMAS, que son parte del universo de estudio de esta investigación) en vez de la articulación efectiva en un movimiento amplio. Todos estos factores llevaron al desdibujamiento del feminismo como movimiento social.

No obstante esta dispersión y disolución del movimiento, la realización de Encuentros Latinoamericanos Feministas en esta década (1981, 1983, 1985 y 1987) y de Encuentros Nacionales (1981, 1983, 1984, 1989) fue un medio para la organización feminista en el que se reflejó la diversidad social e ideológica que había alcanzado entonces el feminismo, y que sirvió para fortalecer grupos feministas en diversos estados de la República Mexicana (González, 2001: 169-170; Cano, 1996: 358; Lamas, 1994: 150). Aquí señalo que desde algunas miradas, la participación de mujeres de sectores populares o del “movimiento amplio de mujeres” en estos encuentros significó un punto más de tensión y debilitamiento para el movimiento feminista, pues la “apropiación masiva de los temas y las banderas feministas” por otras, hizo que “parte del movimiento feminista se abstuviera de compartir esos espacios”, la pluralidad y nueva composición del movimiento supuso diferencias fuertes entre las “feministas de antes” y las “feministas populares” respecto al quehacer político y al interés por resolver ciertos nudos teóricos feministas, pero también dio cuenta de la extensión alcanzada del discurso feminista y del avance de la reflexión. Además de que fue con la consolidación del “movimiento amplio de mujeres” que el feminismo pudo generalizarse y hacerse comprensible para distintos sectores (Lamas, 1994: 153-154, 161).

Como había ya mencionado, hacia fines de esta década, las luchas por la ciudadanía y la democracia se tornaron prioritarias en el país, y debido a que el feminismo no había realizado propuestas sobre éstas —ya fuera por considerarlas como “reformistas” o por estar centrado en otros temas—, la coyuntura supuso un momento de rearticulación ciudadana, de alianzas entre mujeres distintas para vencer los obstáculos para la participación ciudadana. El movimiento feminista se alió incluso con mujeres dentro del gobierno y los partidos políticos, dispuesto a reformular la relación con el Estado, y a partir de nuevos estilos organizativos y de liderazgo (*idem*, 154-158).

El feminismo de los noventa y de principios del siglo xxi, se encuentra inserto y disperso en todo tipo de asociaciones (sociales, civiles, académicas, profe-

sionistas, políticas, etc.) y en espacios locales, nacionales e internacionales, abordando la micro política e intentado todavía introducirse también en la macro política (Valcárcel, 2000). A nivel internacional tiene “una cierta capacidad de desarrollar determinados escenarios de consenso en torno a los derechos de las mujeres” y sobre todo, para “cuestionar su subalternidad” (Nash, 2004: 298).

En América Latina, Sonia Álvarez (1997) enfatiza la importancia de las organizaciones civiles durante los años recientes para la acción y expansión del feminismo latinoamericano, para la articulación de distintos actores feministas de varios lugares del mundo. En este período el feminismo en México ha alcanzado una presencia nacional, particularmente en las zonas urbanas, aunque no exclusivamente, como puede verse en organizaciones políticas indígenas (Cano, 1996: 358), han proliferado expresiones feministas a través de programas de estudios, centros académicos, servicios, grupos de apoyo, organizaciones, etc. (Lamas, 1994: 158); y además, el feminismo ha transitado también por medio de políticas e instancias gubernamentales y procesos de institucionalización diversos y con desiguales resultados.

El movimiento feminista es una “minoría activa” que ha filtrado sus discursos y prácticas en varios ámbitos y ha cristalizado su presencia en algunos espacios académicos, políticos, y profesionales, que tiene una identidad en el espacio público (*idem*, 158-159).

Desde el siglo XIX, los movimientos de mujeres y feministas en el mundo se han centrado en el

cuestionamiento de las relaciones de poder de género en escenarios públicos y privados, en los ámbitos políticos, sexuales, familiares, civiles, laborales, educativos, religiosos, sociales, económicos, identitarios, literarios, coloniales, postcoloniales, obreristas, pacifistas o comunitarios. Han creado múltiples estrategias de resistencia a pesar de su situación de subalternidad. [...] En algunos momentos han articulado grandes movimientos sociales, en otros han trabajado de forma más íntima en la reafirmación de sus identidades y de su diversidad. [...] Han definido y redefinido lo que entienden por el feminismo, los derechos de las mujeres, sus necesidades y su agenda de actuación. [...] Han encarado distintas formas de poder que se asientan en el sexismo, el racismo, la falta de democracia, la alteridad postcolonial y la situación de desarrollo insostenible de los países en vías de desarrollo. [...] Forjaron una renegociación de los códigos de género establecidos desde una voluntad de emancipación, de igualdad, democracia y derechos (Nash, 2004: 298-301).

Este panorama histórico permite reconocer que desde hace varias décadas, siglos, las luchas feministas se han vinculado a la educación ya sea reivindicando el acceso a la escuela, pidiendo la igual valoración intelectual y de oportuni-

dades formativas respecto a los hombres, o buscando las formas de transformar la cultura y las relaciones personales. Además sienta un referente para entender el contexto en el que se han elaborado las prácticas y discursos acerca de la educación feminista, y desde el cual es ahora posible y necesario proponer una o muchas pedagogías feministas, comprendiendo las múltiples transformaciones y expresiones que ha tenido el feminismo en los últimos años.

Si bien es necesario tener claro que el pensamiento feminista y el movimiento feminista no han avanzado igual ni al mismo ritmo, la anterior ubicación de los procesos, preocupaciones y contextos de los movimientos feministas permiten distinguir más claramente las discusiones teóricas que deben articularse con la práctica feminista para esbozar un planteamiento pedagógico o de cualquier índole.

c) Distintas perspectivas feministas

La anterior reseña histórica permite vislumbrar divisiones y miradas distintas sobre la política y reflexión feministas. En este apartado me concentro en una mirada general a los principios y directrices vigentes del feminismo, la cual permite ver la pluralidad de voces que lo conforman y entender los grandes ejes que articulan sus propuestas. No pretendo sintetizar las múltiples vertientes feministas, ni tampoco profundizar en la explicación de sus diferencias, sino únicamente esbozar algunas ideas que evidencien algunas de las divergencias y de las convergencias entre los feminismos para que cobre sentido la pregunta por una o por varias pedagogías feministas. Aglutino las principales perspectivas feministas en tres grandes grupos: la perspectiva ilustrada o liberal, la de la diferencia, y la socialista/marxista. La clasificación tradicional establece tres vertientes, dos de ellas, la liberal y la socialista/marxista las recupero tal cual, pero la tercera la he ampliado. Usualmente la tercera vertiente es la llamada radical. En este trabajo yo hablo de la tendencia de la diferencia, que si bien puede tener algunas coincidencias con aquel feminismo radical de los años setenta, cuando se afinaron en la práctica las tres vertientes que mencioné, incluye perspectivas más contemporáneas que trascienden los planteamientos o características definitorias de un feminismo radical en su sentido estricto, o incluso puede diferir de ellos.

Una perspectiva feminista contemporánea es la ilustrada o liberal. Esta tendencia reivindica el carácter ilustrado del feminismo ya mencionado. Parte de la comprensión del feminismo como un movimiento ilustrado basado en la universalidad de la razón, la igualdad, la liberación de los prejuicios, la libertad, y se reconoce como un proyecto teórico, ético y político de emancipación. Su objetivo es “completar el programa ilustrado” (Valcárcel, *cit. pos.* Rodrí-

guez, 1997) y afianzar la democracia. Equivale por tanto a lo que conocemos también como feminismo de la igualdad, ampliamente difundido y recreado en nuestro contexto latinoamericano.

En términos de la investigación educativa, este feminismo ha indagado sobre las causas de las pautas de rendimiento diferenciado entre hombres y mujeres en las escuelas, analizado los estereotipos sexuales en la educación, los sesgos en los instrumentos escolares, la segregación dentro de la escuela, etc., trabajando “dentro del sistema vigente” para transformarlo (Weiner, 1999: 96). El feminismo liberal se concentra en exigir el derecho a la educación y en los temas de la coeducación, socialización de niños y niñas, eliminación de prácticas educativas sexistas, así como en “hacer competitivas a las mujeres sin cuestionar a fondo los modelos socioeconómicos y políticos” de la noción de igualdad, pues se piensa que las instituciones educativas no sexistas pueden remediar la opresión de las mujeres (Belausteguigoitia y Mingo, 1999: 20-36). Hay una gran producción de materiales didácticos y propuestas curriculares enfocadas principalmente a la educación básica y a contextos escolares. Estos esfuerzos —y también los vinculados a la relación más de reivindicación que de reformulación del feminismo con el campo educativo de nuestro contexto—, no se han dirigido a conceptualizar una pedagogía feminista, se centran en cuestiones de acceso, elecciones, desventajas, oportunidades, basando en el conocimiento como una vía de solución de la desigualdad (Weineer, 1999: 99).

Otra tendencia contemporánea es el feminismo de la diferencia, que aquí aglutina varias vertientes: el pensamiento de la diferencia sexual, los feminismos postmoderno y postestructuralista, el feminismo de la diferencia latinoamericano, entre muchas otras.

El pensamiento de la diferencia sexual, difundido principalmente en España e Italia, supone la conciencia de que la desigualdad social construye una diferencia en la forma de ver y experimentar el mundo por lo que se intenta reconstruir una identidad y genealogía propia. Su reto es transformar el orden simbólico a partir de las mediaciones femeninas pues “la libertad femenina está en el contrato en virtud del cual una mujer intercambia con otras igual a ella el reconocimiento de la propia existencia” (Librería de las Mujeres de Milán, 1991: 168).

Aunque este planteamiento puede sonar ajeno a nuestro contexto, considero que algunos de sus ejes han tenido una cierta influencia o pueden llegar a tenerla para la reflexión pedagógica. Entre estos ejes están la reconstrucción de la historia de las mujeres para contar con una memoria sobre la cual basar la identidad; y priorizar las relaciones entre mujeres, las cuales *son* la forma de hacer política, de transformar el mundo, pues a través de ellas las mujeres construyen mediaciones que les permitan relacionarse consigo mismas, y por-

que “la relación de la mujer con la otra mujer es lo no pensado en la cultura humana”. En este sentido, las relaciones de *affidamento** entre mujeres son clave pues suponen nombrar la disparidad entre las mujeres y “romper con la equiparación de todas las mujeres y su consiguiente sometimiento a las distinciones operadas por el pensamiento masculino”, a partir de lo cual pueden darse valor, pueden entrar en comunicación y “potenciarse en su enfrentamiento con el mundo” (*idem*, 1, 54, 58, 143 y 159).

El feminismo postmoderno y el feminismo postestructuralista son también en cierta forma pensamientos de la diferencia (Álvarez, 2001: 243-286). En términos generales su perspectiva implica una serie de críticas “al feminismo”, señalando que subyace a éste una idea heterosexual, blanca y clasemediera; que la categoría de género no permite ver la especificidad y diferencia de la situación de las mujeres en cada contexto, enfatizando que no existe un modelo único ni una problemática única de “la mujer”; y aboga por incorporar al análisis feminista las condiciones de raza, clase y otras, junto a la de género, repensadas en gran medida desde las críticas postestructuralistas y postcoloniales que giran en torno a la construcción de la alteridad. Asimismo, el cuestionamiento del poder, del sujeto, de la agencia, etc. han sido aportes importantes de estas perspectivas.

El pensamiento de la diferencia latinoamericano es una corriente relativamente pequeña y reciente en la región, hasta donde alcanzo a conocer. Francesca Gargallo señala que en 1993 un grupo feminista de mexicanas y chilenas se identificó con el feminismo de la diferencia “con la idea de que la igualdad es el intento ideológico para someter a la mujer”. Las Cómplices, como se llaman a sí mismas, reivindican también su autonomía respecto al pensamiento de la diferencia sexual europeo, piensan y actúan “desde otras definiciones de la diferencia sexual, a partir de la realidad del movimiento feminista latinoamericano, de la lectura de Julieta Kirkwood y de las acciones efectuadas y/o ideas propuestas por algunos colectivos” de la región (agrupaciones, movimientos indígenas) para rechazar todos los cánones patriarcales con el sentido no de hacer reclamos al mundo de los hombres, sino de reflexionar sobre “la acción feminista y de reconocer la diferencia entre mujeres”. Incorpora también a su lucha los derechos humanos y la oposición a la xenofobia y a los modelos económicos que destruyen el ambiente (2004: 285 y ss.). Lo incluyo porque suele pensarse que las perspectivas feministas de la diferencia corresponden a contextos ajenos a Latinoamérica y no es así. Además, porque algunas de sus ideas pueden tener resonancia o servir para el diálogo para pensar la(s) pedagogía(s) feminista(s) dentro del contexto.

* Véase la relación de términos anexa.

Aquí destaco que usualmente los feminismos contemporáneos de la igualdad o liberales suelen pensarse como opuestos a los de la diferencia. Joan Scott discute esto. Su análisis plantea que esa oposición binaria que parece plantear dos opciones antitéticas a las feministas, no es tal, ya que “la igualdad no es la eliminación de la diferencia, y la diferencia no excluye la igualdad” proponiendo la necesidad de pensar de otra manera la diferencia, comenzando por rechazar que es lo opuesto a la igualdad, por indagar cómo funciona ese “emparejamiento dicotómico” igualdad-diferencia, por salir de los términos del discurso político existente que conduce a un callejón sin salida:

Cuando igualdad y diferencia se plantean dicotómicamente, estructuran una elección imposible. Si una opta por la igualdad, está forzada a aceptar que la noción de diferencia es su antítesis. Si una opta por la diferencia, admite que la igualdad es inalcanzable. [...] Las feministas no podemos renunciar a la “diferencia”; ha sido nuestra herramienta analítica más creativa. No podemos renunciar a la igualdad, al menos mientras deseemos referirnos a los principios y valores de nuestro sistema político. [...] ¿Cómo le hacemos para reconocer y utilizar nociones de la diferencia sexual, y al mismo tiempo dar argumentos a favor de la igualdad? La única respuesta es doble: hay que desenmascarar la relación de poder construida al plantear la igualdad como la antítesis de la diferencia, y hay que rechazar las consiguientes construcciones dicotómicas en las decisiones políticas (Scott, 2001b: 231).

Joan Scott propone entender la igualdad como un término que “se dirige a eliminar no todas las diferencias, sino un conjunto particular de diferencias, y diferentes conjuntos en épocas y lugares diferentes” (Walters, 1983, *cit. pos.* Scott, 2001b: 232), lo cual “supone un acuerdo social para considerar a personas obviamente diferentes como equivalentes (no idénticas) para un propósito dado”, con lo que “lo opuesto a igualdad es desigualdad o inequivalencia” y podría dar a la igualdad un sentido de “indiferencia deliberada frente a diferencias específicas (*idem*). Esta perspectiva puede arrojar mucha luz a la discusión teórica y política, así como a la práctica feminista alrededor de la pedagogía y las prácticas educativas.

En términos de las implicaciones de estas diversas perspectivas de la diferencia respecto a la educación y guardando los matices necesarios, puede decirse que el feminismo de la diferencia busca la abolición de la dominación masculina y sus formas de limitación y definición del conocimiento por tanto, plantea el rechazo o la modificación de las leyes masculinas de la construcción del conocimiento para que la experiencia femenina pueda ser estructurada, reconstruida y traducida en conocimientos con circulación legítima en la so-

ciudad (Belausteguigoitia y Mingo, 1999). Critica la escuela y las relaciones de poder en el aula como formas y prácticas de opresión de las mujeres, analiza las potencialidades de las acciones centradas en niñas y en mujeres, y de los grupos sólo femeninos en vías a la creación de “una cultura autónoma femenina de aprendizaje” (Weiner, 1999: 96), y ha desarrollado prácticas de educación entre mujeres, al margen de espacios, mecanismos, conocimientos y lógicas “masculinas”, es decir, las tradicionales y predominantes.

Asimismo se ha analizado la manera en que los estereotipos raciales y étnicos se articulan a los de género dentro de las prácticas del aula y ha impulsado prácticas de “reeducación” del personal en la escuela para evitar sus prácticas discriminatorias (*idem*, 97, 101).

Desde algunos feminismos incluidos en esta vertiente se han problematizado nociones centrales a algunas pedagogías, como el poder, la resistencia, el sujeto, la subjetividad, la identidad, la voz, el discurso, la autonomía, además de la idea misma de conocimiento, de verdad, de saber, y el tratamiento de la diferencia. Analiza la fuerza instituyente y normalizante de las prácticas discursivas y teóricas y la capacidad relativa del sujeto para actuar con, contra y desde esas prácticas; centrando la revisión en procesos micropolíticos (Bonder, 2005; Weiner, 1999).

Finalmente, en América Latina es importante recuperar el feminismo socialista/marxista pues aunque ya no es una de las corrientes preponderantes en la actualidad como tal, tuvo una influencia central en los feminismos de la región, además de que los planteamientos de sus diversas variantes y el tipo de análisis que han implicado dentro del ámbito educativo son importantes y en muchos casos tienen aún vigencia. Esta perspectiva feminista considera que la desigualdad entre mujeres y hombres es el resultado de la división sexual del trabajo y del rol de las mujeres en los procesos de acumulación de capital. Reconocen la compleja interacción de la opresión de género, raza, etnia y clase social, aunque esta última se prioriza sobre las otras.

En términos de la educación, esta perspectiva prioriza el descubrimiento de la forma en que relaciones de poder, como las de género y clase, se reproducen en el ámbito escolar, y también en las relaciones entre familia, escuela y mercado laboral a partir del mantenimiento de dichas relaciones de poder. Estos ejes han conducido más a la producción de marcos interpretativos que de lineamientos pedagógicos y prácticas educativas; a excepción de propuestas más recientes como la pedagogía crítica (Belausteguigoitia y Mingo, 1999); además se subordina el logro de los cambios en la escuela al cambio de las transformaciones estructurales del sistema capitalista y particularmente de la división sexual del trabajo (Bonder, 2005). Hay “menos confianza en la función de la educación en el cambio social”, y los planteamientos feministas se

han incorporado más a los grupos de docentes y sindicatos para denunciar las jerarquías masculinas e incluir reivindicaciones feministas dentro de éstos (Weiner, 1999: 101).

Este recuento de perspectivas feministas no agota la diversidad de vertientes, es una clasificación incompleta y rígida que excluye posturas más nuevas y las eclécticas, pero sirve de esquema para anotar las tres coordenadas más arraigadas del pensamiento de la última ola feminista entre las que se mueven la teoría y la práctica política, y de las que parten las explicaciones sobre la desigualdad en la escuela y las estrategias educativas para erradicarla.

d) Las discusiones teóricas feministas

El objetivo central de este apartado es analizar el pensamiento y debates teóricos feministas, identificando cuáles son aquellas ideas relevantes para pensar en una(s) pedagogía(s) feminista(s). Las reflexiones teóricas que cimientan los distintos feminismos tienen implicaciones para pensar la pedagogía feminista no sólo por la manera en que se relaciona cada tendencia con el campo de la educación en general, sino porque diversos conceptos clave para construir la pedagogía se conciben de manera diferente.

Aquí es importante hacer dos anotaciones: por un lado, aunque haya autoras que sugieren que las divisiones entre las distintas perspectivas feministas han sido superadas o que en la práctica nunca han sido tan tajantes, y por tanto definen como anticuada y dañina la categorización rígida y oposición entre tendencias feministas (Scott, 2001b; Gatens, 2002), otras siguen pugnando por la depuración y clarificación de las implicaciones éticas y políticas de los fundamentos teóricos del feminismo (Amorós, 1997). En este sentido, creo que sirve encontrar y reconocer las divergencias dentro del feminismo, no por alcanzar su depuración ni para mantener las divisiones, sino para comprender las ideas feministas como respuestas a preguntas y contextos específicos. Por otro lado, la relación entre perspectivas feministas y teorías feministas no necesariamente corre paralela ni se corresponde, pues las diversas perspectivas políticas feministas implican una tendencia hacia un cierto debate teórico y una cierta práctica; sin embargo esa proclividad no permite encuadrarlas ni entrelazar una perspectiva con una teoría particular ya que cada perspectiva ha puesto más o menos esfuerzo en el desarrollo teórico de su pensamiento, y además, algunas producciones intelectuales son de difícil clasificación dentro de las categorías tradicionales de agrupación de los feminismos (González, 2001: 25).

A la luz de los argumentos expuestos, haré a continuación un intento por trazar algunos de los temas clave en el debate teórico feminista, sin agrupar o

explicar los postulados conceptuales de cada vertiente feminista. Este esfuerzo no pretende agotar los términos de la discusión teórica en el feminismo ni de hacer un inventario exhaustivo de sus temas y argumentaciones, trabajo que excede los límites de esta investigación.

Como antecedente a la revisión de este debate, podría preguntarse qué es la teoría feminista. Si bien he señalado que hay varias teorías y vertientes feministas, y además muchas de ellas están en relación directa con los campos de aplicación o estudio particulares desde y para los que se han desarrollado (por ejemplo, la antropología, literatura, psicoanálisis, derecho, etc.) afirmo que la teoría feminista podría ser ese gran conjunto de teorías que se orientan a explicar las manifestaciones y razones del sexismo y de la subordinación de las mujeres, y sus mecanismos de reproducción, así como a proponer pautas para la erradicación de dicha situación. Es una teoría sobre el poder y la dominación, útil al desarrollo de propuestas para su transformación.

Una de las claves centrales de la teoría feminista es el *género*. De inicio una categoría, y ahora una perspectiva.* En su definición más sencilla, esta categoría alude a la simbolización que cada cultura elabora sobre la diferencia sexual, estableciendo normas y expectativas sociales sobre los papeles, las conductas y los atributos de las personas a partir de sus cuerpos (Lamas, 2002: 52) para explicar la desigualdad social y las relaciones de poder entre hombres y mujeres. Una noción más completa entiende el género como una estructura de relaciones de poder —basada en las diferencias que distinguen a los sexos— presente en todas las dimensiones de la organización social y de las interacciones sociales, expresada en símbolos, ideas, prescripciones, representaciones, atribuciones, valoraciones, prácticas, experiencias y subjetividades de hombres y de mujeres (Scott, 1997: 289-291). Estos corresponden a un orden jerarquizado que implica la subordinación de las mujeres y de lo femenino. El género es además, una “forma primaria de relaciones significantes de poder”, es decir, un campo fundamental en el cual o por medio del cual se articula el poder, pues los conceptos de género se establecen como un campo de referencias que estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social, y de la distribución del poder, “el género se implica en la concepción y construcción del propio poder”. (ídem, 292-293). El género varía a lo largo del tiempo, y además se articula con otras formas particulares de relaciones de poder que estructuran lo social (clase, edad, etnia, etc.), vinculadas a su vez a contextos más amplios.

Cualquier definición o intento de caracterizar el uso del género como categoría analítica es aventurado pues han proliferado tanto los estudios y postu-

* Véase la relación de términos anexa.

ras que la utilizan y reelaboran, que es difícil darle un contenido único. En una investigación realizada en 1999, se encontraron muchísimos usos —aún vigentes— de la categoría género: como atributo de los individuos, como relación interpersonal, como estructura de la conciencia, como una ideología internalizada, como producto de la atribución, de la socialización, o de prácticas disciplinarias, como microtécnicas del poder, como un modo de percepción, como efecto del lenguaje, como conducta, como estatus social, como forma de organización social, como característica estructural del trabajo y del poder, entre otros. Asimismo, el género ha sido caracterizado como diferencia, o como relaciones de dominación y subordinación (Hawkesworth, 1999, *cit. pos.* Lamas, 2002: 165-166).

Los múltiples significados que tiene hoy esta categoría establecen a su vez debates teóricos inacabados. Por ejemplo, retomando el género a nivel de la persona y no de las estructuras sociales, se discute si el género es una identidad, un punto de partida fijo o una esencia, una serie de atributos personales, o una actuación; si es una postura o construcción social que implica colocarse ahí; si es una imposición externa; si es una posición derivada de un contexto externo y que puede cambiarse; si es una condición objetiva y/o una identidad subjetiva.

En este sentido, los debates de los últimos años muestran que el género como categoría unificadora a partir de la cual se interpreta y explica la subordinación de las mujeres ha sido muy discutido y se han reconocido algunos límites de dicha categoría. Se ha puesto en evidencia que es necesario comprender al sujeto no sólo a partir del género, sino también de otras diferencias interrelacionadas (clase, etnia, orientación sexual, capacidad, etc.). Otras críticas ven en el género una idea esencialista que sugiere un “falso nosotros” y desconoce la variabilidad del género y sus relaciones definitorias con otras adscripciones en cada contexto social y cultural, por lo que hablar de las mujeres como grupo no responde a la compleja y plural realidad de las distintas mujeres y se convierte en un discurso totalizador (Hartsock, 1992). Algunas respuestas a estos debates plantean que hay que entender el género no como una construcción de la esencia femenina, sino como una categoría teórica para analizar la situación de mujeres y de hombres, sin dejar de reconocer que el género no es el único componente de la vida social o moral, e incluyendo otras diferencias (Álvarez, 2001; Belausteguigoitia y Mingo, 1999).

Otras teóricas no cuestionan la categoría analítica de género sino su uso limitado que ha impedido a la teoría feminista interesarse más por los hombres y mujeres reales y sus experiencias individuales que los constituyen en contextos específicos, y que muchas veces no satisfacen ni los marcos prescriptivos sociales ni las posturas teóricas y categorías analíticas. También se critica que la perspectiva de género no se haya empleado suficientemente para analizar

continuidades y rupturas en la historia respecto a las relaciones de género para poder explicar la complejidad de los procesos sociohistóricos en los que se construye el significado de los sexos, y el poder y el conflicto material y simbólico en las relaciones sociales (Scott, 1997).

Otra categoría y concepto central para la teoría feminista es el de *mujer*. Sólo para ilustrar la diversidad de perspectivas sobre ésta puede decirse que hay teorías que se fundan en ideas esencialistas sobre las mujeres (existe una esencia femenina inherente a las mujeres), cuya subyugación es lo que define al patriarcado y cuya liberación, que permitirá la vinculación entre mujeres, es lo que pondrá fin al patriarcado. Hay teorías para las que el sujeto no existe previamente a la construcción de su subjetividad, en la que influyen múltiples dispositivos culturales sin posibilidad alguna de autoridad o agencia. Hay otras en las que la subjetividad de las mujeres se reconoce como producto de la influencia cultural y de la experiencia individual y práctica reflexiva. Y otras ideas más afirman que cada individuo es radicalmente diferente por lo que no existen características comunes ni puede haber categorías homogéneas, como la de “mujer” ni la de “mujeres” pues este último término puede referirse sólo a un grupo y por tanto carece de validez para otros grupos de otros contextos (Alcoff, 1989; Álvarez, 2001; McLaughlin, 2003). ¿Pueden o no compartir una condición común las mujeres?, ¿qué define esa condición?, ¿qué es lo común? Cabe señalar que más allá de las dificultades conceptuales y debates teóricos que pueda suponer la categoría “mujer”, en América Latina ésta ha sido una base adecuada y efectiva para la movilización del movimiento feminista (Stromquist, 2006: 372).

La cuestión teórica de la *mujer* no se escinde de la discusión sobre la *diferencia sexual*, sobre la *identidad*, y sobre el *sujeto*.

Respecto al *sexo* o la *diferencia sexual* hay también varios planteamientos. Por un lado, destaca que la división entre género y sexo ha sido una de las nociones fundamentales del feminismo, aunque algunas posturas contemporáneas han revisado las características y diferencias atribuidas a esa división. Por otro lado, cómo se ha abordado la diferencia sexual ha sido problemático. Las diversas posturas han llevado desde a negar esa diferencia, a resignificarla, hasta revalorarla para articular la explicación sobre la opresión de las mujeres y su liberación. Esta última postura se ha deslizado hacia una idea esencialista que puede llegar a exaltar las diferencias entre hombres y mujeres, sobrevalorizando las que se consideran inherentes a las mujeres (capacidad de crianza, de cooperación, de afinidad con la paz, etc.), haciendo de la diferencia biológica y especificidad femenina el punto central del debate. Otras teóricas se colocan en un punto intermedio, reconociendo que sí hay una diferencia sexual, biológica, pero que no es absoluta ni ontológica y que sólo toma peso y especificidad en

el ámbito de la sexualidad y la procreación, que si bien son importantes, no constituyen la totalidad de una mujer, y ni siquiera su razón más profunda (Sarraceno, 1990, *cit. pos.* Lamas, 2002: 174). Otras más reconocen la existencia de la diferencia sexual pero no la consideran fundamental e incluso, en el temor de implicar algún determinismo biológico, han superpuesto el género y trasladado la explicación sobre la desigualdad entre hombres y mujeres al plano exclusivo de lo social, evitando el desarrollo de otras comprensiones sobre la diferencia sexual, la constitución del sujeto, y la fuerza estructurante que pudiera tener el sexo en dicha constitución (Lamas, 2002: 12-15).

La relación del sexo-cuerpo con el género es otro eje de teorización y diferencia importante dentro de las vertientes feministas. Algunas autoras afirman que el sexo es tan cultural como el género y por lo tanto no es irreducible ni puede seguir sirviendo de base al pensamiento feminista el uso de una división que asocia determinantes biológicas al sexo y culturales al género de acuerdo a una oposición binaria que no puede mantenerse (Butler, 1997). Algunas teóricas han afirmado la escisión entre el cuerpo, el género, y también el deseo, reivindican la mutabilidad del cuerpo, y abogan por desnaturalizar la supuesta congruencia entre estos tres elementos a fin de demostrar las muchas posibilidades de existencia humana más allá del marco binario tradicional (Lamas, 2002; McLaughlin, 2003). Se han reivindicado la complejidad, inestabilidad y cambio de las posiciones de género y sexuales de los sujetos, mientras que para otras posturas su estabilidad no está en juego, ni se piensa —o no tan fácilmente— en un tránsito entre estas posiciones de género y de sexo, pues prevalece en cierta medida una idea naturalizada del sexo.

En este sentido, categorías y temas como la *heteronormatividad*, la *orientación sexual*, el *deseo*, el *placer*, la *psique*, la *identidad sexual*, las nuevas formas de *usos del cuerpo*, las *culturas sexuales*, entre otras, pueden tener una relevancia determinante en algunas teorías feministas, mientras que en otras apenas aparecen o no se toman en cuenta. Un desafío teórico importante es la vinculación entre lo biológico, lo psíquico y lo social en el análisis del género y del sujeto (Lamas, 2002: 18).

Asociada a la diferencia sexual está la categoría *cuerpo*, presente de distintas maneras en prácticamente todas las posiciones teóricas, pero no abundo aquí en éste pues lo retomaré más adelante por ser central para esta propuesta de pedagogía feminista.

La *identidad* o *identidades* devienen otras categorías centrales y también problemáticas de la teoría feminista. ¿La identidad es una esencia que constituye a los sujetos?, ¿es una construcción constituida por los sujetos?, ¿es ambas cosas? Si es una construcción, ¿se descarta?, ¿se elige?, ¿es posible hacerlo?, ¿dónde o cómo se origina?, ¿es unitaria?, ¿es estable?, ¿es sinónimo de posi-

ción?, ¿se utiliza políticamente?, ¿es un punto de partida o de llegada? Además se discuten las implicaciones políticas de las identidades, y en concreto, de cada una de las muchas posturas sobre las identidades, habiendo quienes reivindican las políticas de la identidad y quienes las rechazan.

Mientras algunas teóricas postulan la necesidad de reconocer todas las identidades y *diferencias* entre las mujeres, otras afirman que estos discursos forman una “engañoso retórica” que sólo conduce a una fragmentación que niega la estructuración del poder en términos amplios (Buarque, 1997; Walby, 2002), lo que está detrás de estas posturas es la necesidad de formar un sujeto “mujer”. Para algunas autoras que reivindican la *diferencia* es importante asimismo hacer especificaciones contextuales pues “no hay nada autoevidente o trascendente sobre la diferencia”, por lo que hay que interrogarse por los aspectos a partir de los cuales se define la diferencia, por los parámetros y tipo de comparación que se establece, y sobre todo, por cómo se construye el significado de la diferencia. Es fundamental atender a las diferencias e insistir en ellas, pero sin caer en una “simple sustitución de diferencia binaria por múltiple, porque no es un alegre pluralismo lo que necesitamos invocar” (Scott, 2001b: 232).

En términos de reconocer las *diferencias*, también hay distintos “niveles” o tipos de diferenciación. Se pugna por el reconocimiento de las diferencias en las identidades culturales, en los valores culturales, en la posición social, en el poder, entre otros. Del mismo modo se ha criticado cómo algunas teorías, al tratar de reconocer también otras identidades culturales (étnicas, religiosas, raciales) asumen una óptica simplificadora que naturaliza a las mujeres de acuerdo a esa procedencia cultural, asignando una homogeneidad cultural y de género. Esto convierte otras condiciones en una especie de origen-autenticidad que debe ser descubierta o liberada y narrada. Y además, dicha “autenticidad” se piensa, por sí misma, como progresista o subversiva (*cf.* Chow, 1999). Un nudo para la teoría feminista es entonces reconocer y articular todas las diferencias sin que éstas acaben normalizándose ni pensándose de manera simplista.

El *sujeto* es otro núcleo problemático básico en la teorización feminista. Para algunas posiciones contemporáneas el sujeto no existe, pues la fluidez, la indefinición y la incertidumbre alrededor de la vida humana, y particularmente de los procesos de significación, niegan la ilusión de coherencia que puede suponer la existencia de un sujeto universal y contenido. Asimismo, se plantea que son el lenguaje y sus operaciones de oposiciones binarias y jerárquicas que construyen el significado, los que hasta ahora han construido el yo y el otro —con sus respectivas valoraciones desiguales—, pero éstas son nociones que no son intrínsecamente reales sino parte del sistema del lenguaje. La realidad y el individuo son construcciones del lenguaje sin significados inherentes cuyo sen-

tido se limita a las relaciones —variables— con otros términos (McLaughlin, 2003: 92-96). Debido a esto, el sujeto es inexistente, es un producto social de las formas de conocimiento y discursos de la Ilustración; no hay un sujeto moderno, es decir, racional, soberano y con propia voz —atributos que tampoco son reales sino producto de las operaciones del lenguaje—. No existe un sujeto que se encuentre “de algún modo en posición constituyente en relación con el proceso histórico interpretado desde alguna o algunas claves totalizadoras relacionadas a su vez con el protagonismo de ese sujeto y los avatares de su sujeción y su liberación” (Amorós, 1997: 320).

En contraposición, para otras teorías feministas el sujeto —y el sujeto moderno— existe. Se reivindica porque para decir que el sujeto ha muerto, debemos primero ganar el derecho de hablar como un sujeto (Braidotti, 1994, *cit. pos.* McLaughlin, 2003: 97), pero además, este tipo de sujeto es necesario para el feminismo. Un proyecto emancipador como el feminista requiere un sujeto crítico y reflexivo, autónomo, libre (Amorós, 1997: 361-362), que cuestione su opresión y tenga capacidad de intervenir en su realidad. En este sentido, partiendo de la idea de un sujeto, la *concientización* de las mujeres, la formación de una conciencia feminista es otro eje de reflexión en el pensamiento feminista. La cuestión es si esa concientización es el punto de partida para reconocer la opresión y enfrentarla o si es el medio para hacerlo.

De igual forma, para algunas posturas es fundamental revisar y cuestionar los mecanismos y criterios que históricamente han definido a los sujetos y que han servido para “expropiar a otros y a otras la condición de sujeto”, sirviendo de base para la inferiorización y discriminación de las mujeres, para “construirla como cautiva” (Lagarde, 2003: 15-16). Esto presupone la existencia de ese mismo tipo de sujeto-agente, tanto individual como colectivo, un sujeto válido, real y con posibilidades genuinas de liberación y de cambio político.

La discusión sobre el sujeto tiene que ver también con cuestiones ontológicas. Se discute si hay una esencia de sujeto o un sujeto con características dadas, ya sea biológicamente, y/o producidas socialmente, o si no hay nada que anteceda a los discursos y configuraciones sociales.

Otro punto vinculado a la afirmación o negación del sujeto, es la *subjetividad*, a la cual subyacen distintas comprensiones y preguntas, ¿es la que constituye o define al sujeto o es sólo una parte de él?, ¿la subjetividad está dada o se produce?, ¿la subjetividad moldea el género?, ¿el género moldea la subjetividad?, ¿cuál es la relación entre subjetividad y sociedad?, ¿la subjetividad es fluida?, ¿puede cambiarse?, ¿cómo?, ¿la subjetividad es una actuación (acto performativo) o algo que es?, ¿hay una subjetividad colectiva?, ¿cómo se relaciona con la individual? Además, algunas posturas se centran en la revisión y construcción de teorías sobre la subjetividad, en concreto, en la constitución de las

mujeres como sujetos y objetos de la historia, buscando eliminar todas las afirmaciones universalistas, e incluir la multiplicidad, diversidad y complejidad del sujeto mujeres.

Se ha aludido ya a un eje muy importante de la teoría feminista: la *opresión*. Explicar la dominación de los hombres y la naturalización de las relaciones de género también supone diversas rutas. Hay planteamientos que parten de las bases económicas de la sociedad, concretamente del capitalismo, y del rol de las mujeres en los procesos de acumulación del capital en la división sexual del trabajo para entender las fuentes de la opresión femenina. Algunos de estos planteamientos llevaron a la reelaboración del patriarcado, retomado después por otras corrientes, para explicar la opresión de las mujeres (que como se señaló incluye múltiples variantes, desde su conceptualización como un ente monolítico, hasta su reconocimiento como una forma de organización social variable pero con características particulares) en donde la sexualidad está en el centro de la opresión y de las desigualdades de género, articulando las relaciones de poder. Otras posturas explican el origen de la dominación en el sistema sexo-género, que organiza la sexualidad y reproduce las normas de sexo y género en la sociedad. Una mirada a esta última categoría evidencia la evolución y complejidad de esta explicación; inicialmente el sistema sexo-género se pensaba como un único “sistema de asignación de recursos, propiedades y privilegios a las personas de acuerdo a funciones de género culturalmente definidas” (González, 2001: 28), pero algunas autoras contemporáneas afirman que el género y la sexualidad son sistemas de poder y de constitución de las identidades que se interrelacionan pero que tienen una autonomía relativa, ambos constituyen la base de dos arenas distintas de las prácticas sociales. Desde esta mirada, la sexualidad deja de ser una fuerza natural y se comprende como un sistema también mediado y construido socialmente, alejándose de una idea de sexualidad única, monolítica, y ajena a la política (Correa, 1996).

Cada una de estas miradas sobre la opresión recuperan a su vez otros componentes explicativos: las *relaciones de parentesco*, la *división sexual del trabajo*, el *sexo* y la *sexualidad* (*reproducción y maternidad, intercambio de mujeres, prácticas sexuales, incesto, normalidad, orientación sexual, matrimonio, normatividad y formas de control de la actividad sexual*, etc.), la *reproducción social*, la *economía política de los sistemas sexuales*, las *estructuras de prestigio*, entre otros. Así para algunas teorías, la base de la opresión está en los sistemas económicos; para otras, en las relaciones que organizan y producen la sexualidad y el género; para otras, en los sistemas y prácticas simbólicos que producen significados en torno al sexo y al género, y que construyen la jerarquía y oposición; para otras en las condiciones ideológicas y materiales unidas al pensamiento y representaciones binarios. Cómo se entrecruzan además distintos aspectos polí-

ticos, culturales, económicos, sociales, etc. en estas distintas explicaciones fundamentales sobre la opresión y las prácticas opresivas implica a su vez otras muchas derivaciones teóricas. ¿Es el nivel estructural del sistema de género el más importante o determinante?, ¿es el nivel institucional?, ¿es el simbólico?, ¿cuál hay que cambiar primero?, ¿cuál es la relación entre ellos?

Además hay perspectivas teóricas que en mayor o menor medida reconocen la simultaneidad de *opresiones* que experimentan las mujeres. Algunas pretenden mantener separados los distintos factores de opresión, o incluso colocan el género como la fuente primaria de todas las opresiones o también como un tipo de opresión que opera con autonomía propia. Otras posturas niegan la posibilidad de escindir las distintas opresiones y abogan por una teorización que permita abarcar la complejidad de las relaciones del poder, y la red de relaciones de poder y opresión en las que las personas estamos inmersas. Para algunas autoras las formas de opresión de las mujeres cambian en función de la posición y condiciones de cada mujer. En este sentido el entrecruzamiento y análisis teórico de la etnia, raza, clase social, religión, género y otras adscripciones y condiciones son fundamentales.

Otras corrientes buscan explicar la dominación a través de las bases epistemológicas de la dominación. En este sentido, una categoría importante es la de la *otredad*, creación filosófica e histórica para referirse a grupos marginados y calificados con atributos negativos, que han sido objetivizados por los grupos dominantes. El análisis de la construcción, efectos y funcionamiento de la otredad, y de las *fronteras* entre las alteridades son ejes de algunas teorías feministas que permite comprender la diferencia, y con ella, algunas bases epistemológicas de la dominación. Otra forma de acercamiento al tema la configuran las vertientes que teorizan sobre el *poder* reivindicando y sistematizando las experiencias y conocimientos de las mujeres como conocimiento válido y constitutivo de un mundo diferente, reconociendo las bases epistemológicas de las actividades cotidianas y su relación con el poder y la resistencia (McLaughlin, 2003).

Evidentemente, el tema del *poder* cruza muchas de las explicaciones anteriores y es objeto también de reflexiones, análisis y teorizaciones particulares. Por un lado, algunas vertientes que analizan el poder han identificado su relación con el saber y conocimiento ya sea para denunciar su sesgo androcéntrico, universalista, dominante, totalitario, y/o para proponer una teoría del conocimiento distinta, que retome los puntos de vista, experiencias, situaciones y narrativas de las mujeres y de otros grupos que han sido excluidos de la definición de los criterios y organización del saber y por tanto, del poder. En este sentido, algunas teóricas destacan las diferencias intergenéricas y defienden una cierta especificidad femenina cognitiva, ética y simbólica que debe ser re-

valorada y promovida; mientras que otras niegan el carácter ontológico de esas diferencias, pero reivindican la diferencia a partir de las posiciones y condiciones de las sujetas y los sujetos. Además, en esta misma postura, hay algunas feministas que defienden la perspectiva de las mujeres como un punto de vista que debe privilegiarse en tanto permite ver o conocer lo que los hombres no pueden, mientras que otras niegan —desde una perspectiva epistémica— el hecho de que se deba privilegiar ese punto de vista frente a otros, y más bien defienden la idea de la pluralidad de voces, de la multiplicación de sujetos cognoscentes cuyos conocimientos tienen igual valor (Pérez S., 2006: 21-21). Estos planteamientos tienen fuertes implicaciones epistemológicas, y por tanto, educativas y pedagógicas, como analizaré más adelante.

Por otro lado, y más allá de la relación entre conocimiento y poder, cabe recordar que finalmente la teoría feminista es una teoría del poder y la dominación. Las feministas han retomado diversos estudios para entender las relaciones, formas y mecanismos de poder en la sociedad, en las relaciones sociales, entre las personas concretas, en la resistencia a ese poder, han identificado formas distintas de ejercicio del poder, etc. El debate ha partido desde el rechazo del poder por parte de las feministas hasta su reconceptualización para entender prácticas micro y macrosociales diversas. Esta reconceptualización ha transitado desde los modelos represivos del poder en relación con estructuras sociales, hasta miradas que reconocen el poder como relaciones sociales cotidianas. Algunas teóricas priorizan el análisis de las prácticas y grupos de poder; otras, las relaciones que producen la dominación/subordinación; otras, los patrones de esas relaciones y las distintas formas de poder que implican, así como las formas de resistencia cotidianas y su relación con la transformación personal y social.

En relación con esto y articulando otras claves e interrogantes de la teoría feminista, destaco la tensión entre *estructura* y *agencia* como uno de los debates contemporáneos importantes. ¿Hasta dónde el análisis de los sistemas estructurales permite reconocer las actividades de los individuos en la modelación de sus propias identidades y relaciones?, ¿hasta dónde es determinante ese sistema?, ¿es real que el sujeto tiene agencia?, ¿si se enfatiza el análisis de la agencia, cómo reconocer otras condicionantes materiales y simbólicas de la estructura social?, son algunas de las muchas interrogantes en torno a este debate.

La *experiencia* es otra categoría que se articula a varios de los temas y elaboraciones anteriores. Para muchas teóricas tiene que ver con la construcción de la subjetividad, de la identidad, con la producción de la diferencia, del conocimiento y el poder, y con las formas de opresión (la cual retomaré más adelante por estar muy presente en los procesos educativos y su reflexión teórica). Aquí sólo anoto que parte de la discusión es si puede haber un punto de

experiencia o una experiencia común entre las mujeres, o la experiencia es algo completamente individual e incapaz de ser real ni teóricamente generalizable con términos analíticos y/o políticos; si tiene un apoyo o no en la diferencia sexual y/o de género (y algunas añadirían y/o racial, étnica, social, etc.) que conlleva a un “*punto de vista*” femenino, radicalmente distinto del de los hombres, o si esa posible similitud de la experiencia se debe a la situación común que pueden compartir, o si de ninguna manera hay tales puntos comunes (cfr. McLaughlin, 2003).

Otros conceptos y paradigmas frecuentemente debatidos y teorizados desde el feminismo son el de equidad, igualdad, semejanza, diferencia, desigualdad, que se discuten para entender y superar la discriminación y desigualdad sistemáticas de las mujeres (cfr. Scott, 2001b). Las implicaciones políticas de estas distintas concepciones son fundamentales, por ejemplo, en la lucha por los derechos. Se podrían plantear distintas perspectivas alrededor de la noción de igualdad: “somos iguales, queremos derechos iguales”, “somos diferentes, queremos derechos iguales”, “somos diferentes, necesitamos derechos diferentes”. La discusión y teorización siguen abiertas.

Las relaciones de diferencia, exclusión, la oposición entre universalidad y particularismo, la democracia, la ciudadanía, el nacionalismo, el Estado, entre otras, son categorías de la filosofía política que el feminismo ha criticado y reconceptualizado (cfr. Schuler, 1995; Castells, 1996; Facio, 1997; Rubio, 1997; Steans, 1998; Molyneux y Dore, 2000; Pateman, 2000; Lamas, 2001; Berlant y Warner, 2002; Molyneux, 2003; Gutiérrez, 2004), siendo el principal aporte la denuncia del androcentrismo en estas nociones y en sus implicaciones políticas. ¿Las mujeres son ciudadanas?, ¿pueden serlo?, ¿cómo?, ¿la democracia es realmente democrática?, ¿qué supuestos de género subyacen a las nociones y prácticas estatales y gubernamentales de cada contexto?, ¿cómo interactúan la estructura social, la acción política y simbólica, y las instituciones estatales en la organización del género en la sociedad?, ¿los cambios en los estados-nación del siglo xx han eliminado el carácter patriarcal de la organización social? Se ha planteado que el Estado se apoya en símbolos generizados que tienen efectos prácticos al definir modelos ideales para hombres y para mujeres que afectan su ciudadanización, su poder, su posición social y recursos. Cualquier acción del Estado afecta, delimita, tornea, las relaciones de género (y de clase, y otras condiciones). Además, las relaciones de género son objeto directo de interés y regulación estatal (Maceira, Rayas y Alva, 2007).

La *familia*, el *trabajo doméstico*, la *violencia*, y la distinción entre las esferas *pública* y *privada* son otros conceptos que han apuntalado la discusión teórica y política feminista (cfr. Maquieira y Sánchez, 1990; Schuler, 1995; Murillo, 1996...) El análisis de las esferas pública y privada fue un parteaguas en el

avance en los derechos de las mujeres; la ruptura de las barreras tradicionales entre lo político-público y lo personal-privado fue en su momento una visión revolucionaria que aceleró reflexiones y logros políticos, jurídicos y sociales para las mujeres; que visibilizó la interacción entre esos dos ámbitos pensados antes como ajenos. La visión inicial se ha revisado, algunas autoras reclaman la necesidad de distinguir entre la esfera privada y la doméstica —separadas de la pública—, siendo la doméstica aquella en la que se reproducen la subordinación y domesticidad de las mujeres, mientras que la privada es un espacio de autonomía y esparcimiento masculino, un tiempo de privacidad-intimidad del que no gozan las mujeres. Desde otra postura se duda en defender la división y/o la interacción entre la esfera privada y pública como se ha venido haciendo en el feminismo durante los últimos años pues ésta ha sido puesta en crisis. Un caso del que surge esta reflexión es el de la discusión sobre derechos sexuales y reproductivos: si los comportamientos sexuales están socialmente contextualizados y mediados (son producto de presión familiar, comunitaria, y social, de los roles de género, de factores sociales, económicos y culturales) que representan limitaciones para la decisión y para la actuación sexual; ese campo que pareciera tan ajeno a la sociedad y al Estado, el cuerpo, la sexualidad, resulta que no lo es tanto, entonces, ¿los derechos sexuales y reproductivos son personales o sociales?, si son personales, ¿pueden realizarse sin prestar atención a factores sociales?, si son sociales ¿cómo garantizar la autonomía personal?, ¿cuáles son las obligaciones del Estado respecto a actores privados?, ¿qué alcance de intervención se espera? La cuestión central es cuál puede ser el punto de intersección entre lo público y lo privado en este caso, con lo cual se desdibujan límites e intersecciones antes reconocidos entre esas esferas.

La *hegemonía*, la *colonización* y la *globalización* también han sido llevados por el feminismo a un distinto grado de teorización y de problematización social, económica, cultural y política, traducidas en diversas propuestas de análisis y de acción (cfr. González, 2001; McLaughlin, 2003; Pateman, 1996; Sau, 2001). Las feministas han sido muy críticas respecto a las implicaciones de la globalización (cfr. Sawyer, 1995; Stallings, 1995; Rankin, Vickers, y Field, 2001; Maquieira, 2006), por un lado han sabido reconocer cómo ese contexto ha favorecido el avance de las mujeres y el impulso de temas de género en las agendas políticas, sociales y económicas internacionales. Por otro, han identificado cómo las desigualdades de género y entre naciones y regiones se agudizan con la globalización, y cuáles son los efectos concretos de esta situación. Las preguntas teóricas y políticas que aparecen tratan, entre otros asuntos, sobre la reconfiguración de las relaciones de poder y los medios de ejercerlo, sobre los efectos del mercado en la familia y en la vida de las mujeres, y sobre las nuevas tendencias ideológicas y su influencia en la organización social y

política de los países, en la reestructuración de instituciones estatales y sociales, y sus efectos en el orden de género.

Evidentemente el pensamiento feminista no se agota aquí, pero he esbozado algunos nudos críticos, perspectivas generales, y argumentos en proceso de elaboración que ubican la vivacidad y riqueza de la producción teórica feminista, la superposición de ideas y temas, de perspectivas más o menos nuevas, las prioridades y preocupaciones de la teoría feminista en los últimos años.

Finalmente señalo que independientemente de la categoría o tema que se trate de teorizar y que sirva para explicar la supremacía masculina, algunas teóricas feministas postmodernas han alertado sobre la importancia de no hacer metanarraciones o discursos universalistas, pues es ahí donde las categorías pierden su potencial explicativo al forzarse a contenidos transculturales, transhistóricos, etc. que resultan inadecuadas y que distorsionan las realidades particulares. En otras palabras, la invitación que se hace es a abandonar las ideas de una gran teoría social feminista y recuperar la diversidad de voces, necesidades y experiencias de las vidas de las personas en cada sociedad y tiempo, es decir, hacer teorías, sí generales, pero enraizadas histórica y culturalmente, comparativas, atentas a cambios y contrastes, articuladas en torno de sujetos complejos y plurales (Fraser y Nicholson, 1992). Aquí se intenta colocar la actual propuesta de teorización de la(s) pedagogía(s) feminista(s).

e) Puntos críticos de la práctica feminista en la región

Como se dijo, el pensamiento avanza a ritmos distintos que la práctica, las condiciones en las que se producen cada uno son distintas, están sujetas a más o menos obstáculos, dependen de un número de actores y circunstancias muy variables. El desarrollo y avance de la práctica feminista puede suponer un proceso más complejo, con más vicisitudes e interferencias que el del pensamiento. No obstante, y a pesar de las dificultades que encuentre una práctica feminista, puede también desarrollarse sin que la acompañe un pensamiento y teorización, o pueden, como sucede con demasiada frecuencia, generarse en ámbitos distintos y que permanecen desarticulados. Esto implica reconocer que en la actualidad el feminismo enfrenta puntos de tensión en la práctica social y política que me interesa esbozar porque forman parte del contexto del que surge esta investigación, que puede además representar retos y disyuntivas para la consolidación de la pedagogía feminista.

Si bien podrían enumerarse múltiples balances y puntos que desafían las prácticas feministas, recupero sólo aquéllas que considero que tienen una implicación directa para esta investigación: el significado del feminismo a partir

de un contexto de cambio, reorganización, dispersión y alcance internacional; la legitimidad del movimiento feminista dentro de la arena pública como un actor con capacidad de interlocución; la definición sobre los sujetos de la acción feminista; y los horizontes feministas.

Sonia Álvarez afirma que el nuevo contexto de acción internacional en que se coloca ahora el feminismo latinoamericano, requiere e impone mayor diversidad y complejidad, provoca “intensos debates sobre los sitios, blancos y objetivos adecuados para las políticas feministas, así como, sin duda, sobre el ‘significado’ mismo de lo que es el feminismo”, y establece diferencias en términos duales: “movimiento burocrático institucional” vs. “feministas independientes”, “movimiento de mujeres”, vs. “movimiento de proyectos de mujeres”, “ongestás” vs. “movimiento”, polarizadas a partir de la diferente estructura y prácticas entre las OC y el movimiento feminista (Álvarez, 1997: 148-149 y 154-156). Este nudo es importante pues coloca la pregunta sobre los sitios y objetivos adecuados para la pedagogía feminista, y también supone que ésta, si aspira ser abarcativa, debe evitar convertirse en patrimonio de unos u otros grupos, trascender una u otra lógicas de acción.

Otra cuestión identificada para el caso mexicano, y para muchísimos más, es que si bien el feminismo ha obtenido muchos logros, el reconocimiento de las feministas como interlocutoras de peso en el mundo de la política y en el académico aún no se ha alcanzado, el Estado no considera a los grupos feministas como interlocutores importantes, y trata con ellos sólo en ocasiones excepcionales; se influye eventualmente mediante canales limitados. Aunque varias de sus tesis han sido introducidas al espacio político y/o académico, son asumidas con parcialidad a fin de evitar el rechazo social que una postura radical puede suponer, y ha habido cambios un tanto forzados por las circunstancias y desafíos, en sus prioridades y formas de acción política, que presionan la lógica de trabajo feminista que se ha desarrollado hasta ahora (Lamas, 2002b: 71-79; Stromquist, 2006: 373). Esta situación es importante consolidarla cuando se piensa no tanto en la construcción de la pedagogía feminista como tal, pero sí en su gestión educativa y en el impacto y legitimación de dicha pedagogía. El desafío consiste en valorar cómo se ubica ésta en las lógicas —viejas y nuevas— de trabajo feminista y también en otros espacios para que pueda construirse como un logro más del feminismo.

Considero que otro aspecto crítico es el que se refiere a los sujetos de la acción feminista. Son varios los escritos que hacen una alusión explícita al proyecto incluyente —en términos de hombres y mujeres— del feminismo y pocas las acciones y movimientos que evidencien dicha inclusión.

Daniel Cazés enfatiza que el feminismo tiene como meta un horizonte de justicia entre todas las personas, de “construcción solidaria de vías hacia la equidad humana”, y habla de la “toma de posiciones feministas de los hombres

críticos y libertarios” que, “incómodos con la propia condición de género y con las situaciones de vida que ella genera, y dispuestos a transformarlas más allá de las declaraciones de propósitos”, coinciden con las formulaciones, aspiraciones y expectativas feministas (Cazés, 1998).

Este punto me interesa resaltarlo pues, como se verá más adelante, la confusión y divergencias respecto a quiénes pueden considerarse feministas y a quiénes puede involucrar/beneficiar un trabajo feminista, no son pocas; entre el proyecto y la práctica feministas hay un quiebre en este sentido, en la experiencia de trabajo suelen hacerse equivalentes el trabajo feminista y los proyectos de mujeres, ignorando que la transformación de la sociedad es un quehacer de hombres y de mujeres lo cual es capital para el análisis y construcción de la pedagogía feminista.

El feminismo, dice Marcela Lagarde (2003: 21), beneficia a mujeres y hombres y los invita a ambos a construir conjuntamente “formas de organización genérica del mundo no opresivas y en movimiento”, persiguiendo la “libertad genérica”, construyendo procesos de-liberadores de hombres y de mujeres “capaces de inventar futuros y de vivir presentes democratizados por deseos afines y por esfuerzos compartidos, a partir del respeto a la semejanza y a la diferencia en libertad, así como a la integridad de cada quien” (*idem*, 22).

Esta idea de “libertad genérica” me parece central pues creo que no siempre se recupera o refleja su significado en todas las teorías, políticas y prácticas feministas. La libertad genérica, como la define Marcela Lagarde, implica tanto la ampliación de las opciones genéricas como la posibilidad de cambiar de posiciones genéricas, recuperando así la gran diversidad y posibilidades humanas y la libertad. La ampliación de las opciones genéricas supone “la posibilidad del cambio genérico en el transcurso del ciclo de vida como atributo de los sujetos”, así como la “intercambiabilidad de posiciones y espacios genéricos” entre las personas. La posibilidad de cambiar de posiciones genéricas (actividades, espacios, papeles, funciones) permite ampliar “el espectro genérico” de lo que hoy define tradicionalmente a las mujeres y a los hombres, para que “las capacidades y las destrezas históricas sean compartidas” (*idem*, 21-22). Es, en palabras de Nelly Stromquist, lo que se refiere “fundamentalmente al derecho *de ser*” en una ampliación de horizontes (2006: 363).

Este planteamiento permite eliminar los antagonismos de género, y con ellos la opresión, así como enriquecer y ampliar la experiencia de vida de las personas, a través de la “construcción de dos principios organizadores de la vida social, de la cultura y de la política: la potencialidad común de todas las personas” (ahora clasificadas como mujeres y como hombres) “para acceder a los bienes concretos y simbólicos, y la diferencia de opciones accesibles y discernibles por y para todas/todos” (Lagarde, 2003: 21-22). Más allá de compartir o de diferir respecto

a estos dos principios organizadores —que a mí me parecen valiosos—, lo que me interesa recuperar es el carácter innovador, transgresor de ese planteamiento que evidencia un avance en sus ideas (va mucho más allá de la “emancipación de las mujeres”) y representa una ampliación de los horizontes feministas. El pensamiento feminista, como se vio, es sumamente diverso, complejo, ha evolucionado e innovado enormemente, sin embargo, las prácticas feministas no siempre generan o recuperan horizontes relacionados a ese pensamiento más novedoso como principio organizador y fundante, de igual manera no todos los temas de la agenda política del movimiento internacional han sido resueltos y asumidos en la región, ni tampoco en las prácticas de todos los grupos feministas, particularmente en torno a las formas de expresión de la sexualidad y a las nociones de masculinidad y feminidad (Stromquist, 2006: 363). Como se verá adelante, superar algunos esquemas de pensamiento más tradicionales, rebasar la inercia de las categorías y análisis limitados, complejizar y ensanchar las perspectivas de la acción feminista, puede ser uno de los retos importantes en el desarrollo del feminismo en general, y en la construcción de la(s) pedagogía(s) feminista(s).

Para cerrar este apartado afirmo que el feminismo, los feminismos, nos conducen a la transgresión, a la construcción de alternativas, a la negociación constante, a veces a la ruptura epistemológica y/o política, pero a veces, al ajuste cotidiano; el feminismo, en decir de Amelia Valcárcel, es

una masa de acciones, a veces en apariencia pequeñas o poco significativas. Cada vez que una mujer individualmente se ha opuesto a una pauta jerárquica heredada o ha aumentado sus expectativas de libertad en contra de la costumbre común, se ha producido y se produce lo que podríamos llamar un “infinitésimo moral” de novedad. El feminismo ha sido y es esa suma de acciones contra corriente, rebeldías y afirmaciones, que tantas mujeres han hecho y hacen sin tener para nada la conciencia de ser feministas (Valcárcel, 2000).

El cambio se da en distintos niveles, momentos, ritmos y formas. Este aprendizaje es fundamental para pensar en una pedagogía feminista porque requiere entender y atender a procesos individuales y colectivos en las más distintas dimensiones y espacios y saber valorar en ellos su impacto bajo una mirada global, que parte de la especificidad de un contexto regional que supone configuraciones, preocupaciones, desarrollos, límites y alcances propios.

En este apartado, a partir de la caracterización de diversos contextos, procesos, y pensamientos feministas, he tratado de concebir y dibujar un feminismo que significa y valora la diversidad, que parte y llega a una relación teoría/práctica en interacción, que reconoce los diferentes y múltiples niveles de acción, los espacios donde se inserta y quiere llegar, los ejes y claves con que se

articula, que no ignora los múltiples retos y tensiones que implica, es decir, un feminismo ideal y real, que demanda su pensamiento en términos educativos, que es susceptible de ser traducido de proyecto ético, social y político en proyecto pedagógico.

Cabe recalcar que la identificación de la diversidad de miradas feministas existentes, evidencia que la reflexión pedagógica —que conduce a la reflexión sobre el proyecto, sobre el sujeto, sobre el horizonte de transformación, sobre la racionalidad que implica dicho proyecto, sobre los valores que retoma y que propone—, posiblemente apuntará a la identificación de distintas pedagogías feministas y habrá que ver en qué medida sirve dicha pluralidad a un proyecto amplio y único llamado feminismo. Analizar cómo y por qué pueden ser calificadas como feministas algunas prácticas, cómo se vigoriza desde ellas al movimiento y pensamiento feministas, cuáles son las distintas maneras e implicaciones de llegar a una dirección, etc. son elementos que reflexiono en los capítulos siguientes a la luz de las experiencias y proyectos educativos documentados.

3. LA DISCUSIÓN SOBRE PEDAGOGÍA FEMINISTA

La intención de esta sección es ubicar el sentido del proceso de búsqueda y reflexión de este trabajo de investigación. Definir y precisar una pedagogía feminista ha sido el objetivo final de este trabajo y lo que perfilo en las páginas siguientes, aquí sólo pretendo establecer el contexto teórico desde donde se puede pensar la pedagogía feminista, pero sobre todo, dejar claras algunas consideraciones de tipo teórico y político y los retos pedagógicos que suponen, pero sobre todo mi postura respecto al nombre e identidad de esta búsqueda: “pedagogía feminista”, y no “pedagogía de género”.

Sobre el contexto teórico, si bien se ha identificado ya un mapa de los debates teóricos feministas, es importante anotar cómo éste se ha relacionado concretamente a la educación y a la pedagogía. Siguiendo a Gloria Bonder (2005), destaco que en el debate educativo, en su mayoría producido en otros países y no en América Latina, el feminismo, y particularmente la inclusión de la categoría de género (en 1972) permitió en una primera época comprender la desigualdad entre mujeres y hombres al analizar las relaciones entre el género, las estructuras escolares y el orden social más general; a partir de lo cual se realizaron estudios sobre los procesos de socialización que llevaron a identificar la reproducción de las relaciones de género. Otra vertiente analizó la discriminación sexual en las escuelas, y otras autoras teorizaron sobre la relación entre género y clase en las estructuras patriarcales escolares.

En la siguiente década, la categoría género permitió indagar distintos aspectos de la desigualdad considerando otras variables, así como el papel de diversos actores en la reproducción de la desigualdad, con un énfasis en la importancia de las estructuras socioeconómicas en ésta. Categorías como *reproducción*, *capital cultural*, *cultura de clases*, *fuerza de trabajo*, etc. fueron centrales en ese entonces. Otros estudios iniciaron a plantear otros temas; la categoría de *resistencia*, *agencia*, *experiencia* y *diferencia* comienzan a verse como claves, ampliándose las miradas y explicaciones sobre la subordinación de las mujeres y la desigualdad de género en y desde el ámbito educativo y cultural. En los primeros trabajos de este tipo, había una tendencia más bien esencialista sobre las identidades y las relaciones de género, y una producción amplia sobre diversos aspectos de la experiencia educativa de niñas y mujeres, y en menor medida de hombres y, menos aún, comparaciones entre ambos (*idem*).

De acuerdo a la autora, estos planteamientos abrieron “cauces cognitivos para comprender las marcas de género en los complejos y sutiles mecanismos exógenos y endógenos de la institución educativa”. Y paulatinamente empieza a teorizarse la escuela como una institución compleja y dinámica que es capaz tanto de reproducir como de resistirse o de cambiar valores y significados dominantes. Asimismo, se modificaron algunas percepciones y se teorizaron temas que abrieron a nuevas comprensiones: la noción de sujeto se modificó, reconociéndose su agencia, su capacidad crítica y de resistencia; la idea sobre la identidad de género como una construcción social y discursiva, entre los que destacan los discursos educativos, se puso al centro de la discusión, así como la importancia de los procesos intersubjetivos en la formación de la persona. Se reconocieron y han trabajado las múltiples prácticas y relaciones de género que pueden tener lugar en los ámbitos educativos, entre otros aspectos que han tratado de traducirse en prácticas educativas e institucionales y que han cuestionado profundamente algunos planteamientos pedagógicos y formas de organización de la escuela. También se trabaja ahora en la relación entre género, escuela y ciudadanía (Stromquist, 2006: 374).

Existen aún múltiples preguntas sobre la identidad, la diferencia, la subjetividad, y muchos otros de los temas y categorías que se debaten en la teoría feminista en términos amplios cuyas implicaciones pedagógicas están aún en discusión. Además, como se mencionó, no hay todavía un camino ni teórico ni práctico que pueda afirmarse como una síntesis crítica de los diversos deseos, experiencias, comprensiones, desarrollos teóricos y principios filosóficos feministas en torno a la educación, ni que suponga un planteamiento pedagógico feminista.

Una idea que me parece clave resaltar a propósito de una reflexión pedagógica feminista, es que algunas feministas, como las del pensamiento de la diferencia sexual (Montoya, 2002), han expresado su rechazo a cualquier forma de “doctrina”, “institucionalización de la educación”, “fijación del pensamiento”,

“coraza teórica” por atentar contra el dinamismo del pensamiento, la radicalidad de la experiencia, la capacidad de cada persona para resolver los problemas educativos que enfrenta, además, porque se considera que el pensamiento que “tiende a ponerse por encima de la experiencia” y a “caer en la abstracción” es un pensamiento masculino, de ahí que se reivindique un tipo de pensamiento individual, que siempre parta de sí misma, de cada experiencia, y que busque mediaciones que puedan ser siempre reinterpretadas o significadas de manera individual. Desde esta óptica, discutir la posibilidad de construir una pedagogía feminista seguramente carecería de sentido, es probable que se descarte la idea por considerarla inserta en un pensamiento masculino.

Incluso varias educadoras feministas también expresan temor respecto a lo que puede implicar la “formalización” de una propuesta educativa feminista. Se teme que se “estandaricen” o encapsulen formas y principios de trabajo que dejen de responder a las particularidades de cada proceso educativo y contexto, que el proyecto feminista se “encierre” en propuestas o “recetas pedagógicas abstractas”, perdiendo su vitalidad, dinamismo y especificidades (*cf.* Seminario Latinoamericano sobre Experiencias en Educación No Formal con Mujeres). El rechazo no es, como en el caso de las feministas de la diferencia sexual, a una forma de pensamiento masculina, sino a una posible rigidez. De hecho, las mismas educadoras feministas reconocen que necesitan partir de una reflexión de cómo y para qué se educa a las mujeres, y de cuáles son las propias utopías respecto a una educación distinta; que se requiere dejar de forzar conceptos y metodologías “estereotipadas de la educación popular a distintos proyectos referidos a las problemáticas de las mujeres” y conceptualizar éstas desde el feminismo (Valenzuela, 1997: 250-251). El temor manifiesto confirma la confusión sobre lo que supone una pedagogía, la cual no tendría por qué afectar la riqueza, diversidad y flexibilidad metodológicas que hasta ahora se han producido, así como evidencia la necesidad de trabajar con la comprensión misma del sentido de construir una pedagogía feminista, aprovechando esa necesidad de contar con referentes comunes y feministas.

Evidentemente mi postura no coincide con la del rechazo tajante ni con la del temor, me ubico en un feminismo más ecléctico que pueda flexibilizarse y usar las distintas herramientas que ofrecen los feminismos para responder a distintas necesidades, miradas y situaciones. Desde esta postura reconozco mi estar en el mundo de las instituciones y de la política —un mundo por ahora más bien androcéntrico— y mi necesidad y posibilidad de incidir y transformar esas instituciones, así como el potencial de una pedagogía feminista para hacerlo. Sin embargo, retomo el reto de que toda elaboración —pedagogía— pueda constituir una real mediación para la experiencia de cada educadora, y pueda asumirse como un planteamiento fluido, radical y abierto a la discu-

sión, apropiación y resignificación en cada contexto particular, es decir, estoy de acuerdo con el rechazo a las “corazas teóricas”, a los discursos vacíos y sin significados, pero difiero en la manera de entender un discurso pedagógico, pues creo que no necesariamente constituye esa abstracción estática e inhibidora del pensamiento individual.

Una consideración clave se refiere entonces al reto que implica construir esa pedagogía fluida y radical. Peter McLaren, hablando de la pedagogía freireana señala que “es precisamente su rechazo a acomodar en una especie de ‘bolsa de trucos’ las soluciones alternativas a la moda, lo que permite que su obra sea reinventada en los contextos en que se encuentran sus lectores, y de ahí que éstos puedan convergir en una traducción contextualmente específica a través de las fronteras geográficas, geopolíticas y culturales” (2001: 218).

En este mismo tenor, Jeanine Anderson señala que es “una demanda ilegítima” la búsqueda de

un modelo, paquete o metodología de formación en género que pueda aplicarse en cualquier parte del mundo [...] tenemos interés en instrumentos (de capacitación, de formación, de planificación, de evaluación) que son extremadamente sensibles frente a las condiciones locales y, muy particularmente, frente a las condiciones políticas locales. [...] Necesitamos entonces un tipo de formación [...] que cumpla simultáneamente con el fin de producir cambios positivos en el entorno local y, al mismo tiempo, que aporte positivamente a procesos de transformación global [...] Paralelamente, deben fomentar la posibilidad de establecer puntos de diálogo y coordinación con las iniciativas que se dan en otros lados del mundo (1998: 51-52).

El desafío estriba en elaborar un planteamiento pedagógico feminista como se ha venido entendiendo, en términos amplios y cuya característica sea la facilidad de traducirse en significados múltiples, en reinventiones nuevas y particulares, que responda a esa necesidad que las educadoras feministas están planteando y que el propio avance del feminismo supone.

Ya se ha señalado que los feminismos son varios, sin embargo, Jean Shackelford nos recuerda la importancia de reconocer que a pesar de que la “pedagogía feminista” (aludiendo en concreto a un conjunto de prácticas de enseñanza escolarizada) descansa, como la teoría feminista, en ideologías, epistemologías y metodologías que están siendo negociadas y son cambiantes, que se están construyendo en el diálogo, que sus reclamos se filtran a partir de distintos lugares y posiciones sociales, y que la discusión científica y política feminista se enriquece y restringe por perspectivas políticas, prácticas, posiciones, creencias, instituciones que hacen imprescindible evitar cualquier tipo de planteamiento esencialis-

ta; hay ciertas características, núcleos duros y principios que se relacionan con la ideología y práctica feministas que ayudan a describir, más que a definir, qué supone o podría ser una pedagogía feminista. En su análisis, hay temas recurrentes y principios que aparecen de manera consistente en las prácticas educativas feministas: una meta explícita de terminar el patriarcado y la opresión, y de empoderar o dar voz e influencia a aquellos grupos desempoderados por las estructuras patriarcales; validar formas de conocimiento distintas a los modelos “objetivos”, “jerárquicas” y “autoritarios”; y un foco en la práctica, con énfasis más en el proceso que en el producto o contenido (Shackelford, 1999: 19-29).

Creo que algunos de estos elementos pueden constatarse a través de esta investigación y ser considerados constitutivos de una pedagogía feminista, siempre y cuando esté clara su traducción pedagógica, como se discutirá posteriormente, sin embargo, también pienso que algunas de estas afirmaciones deberían de remitirse al debate teórico y a la experiencia feministas para indagar si hay núcleos duros únicos —a pesar de la diversidad de feminismos— o no es así, es decir, si habría sólo una pedagogía feminista con variantes metodológicas o si hay varias pedagogías feministas.

Me parece fundamental discutir por qué referirse a una pedagogía feminista y no de género. Parafraseando a Marcela Lagarde, se entiende que asumir el feminismo supone comprometerse con la propia experiencia, con la participación social, con la formación en el pensamiento y la política modernos y el asombro frente a estos por su androcentrismo, en la formación en el pensamiento feminista, la asunción de una ética feminista, lo cual significa, en este caso, que comprometerse con el feminismo es comprometerse con la construcción de una pedagogía feminista y que ésta no puede desvincularse de todos los fines, recursos y discursos del feminismo. Además considero importante no sólo no restar radicalidad y visibilidad al discurso transformador del feminismo, sino también evitar las implicaciones de esa legitimación. McLaren afirma que la pedagogía crítica ha perdido su potencial revolucionario al ser transformado en un blanco de aprobación política:

Ahora la pedagogía ve tan disminuido su poder que ya no es considerada por los guardianes pusilánimes del sueño americano como un término de oprobio. La red conceptual a la que se conoce como pedagogía crítica ha sido difundida con tanta amplitud, y en algunas ocasiones de manera tan despectiva, que ha llegado a verse asociada a cualquier cosa extraída de las turbulentas e infectas aguas de la práctica educacional [...] ha sido repatriada por obra del humanismo liberal y se ha transformado en una mezcla de cultura regularmente aceptable, actitud empresarial de junta celebrada en la alcaldía y proselitismo de escuela dominical (McLaren 2001: 138).

Esta cita sirve para ilustrar el efecto de la adaptación de algunas de las posiciones críticas o radicales al aparato estatal, tal y como ha sucedido con el “discurso de género”, como se verá en el capítulo siguiente, las consecuencias de la difusión y de la transversalización del tema de la “capacitación en género” ha tenido consecuencias negativas en ese sentido que plantea McLaren. No quiero decir que no se pretende legitimar el feminismo, sino que hay que cuidar ese proceso de legitimación tratando de conservar la complejidad y totalidad de su pensamiento, y que cuando se busca “reducir”, “traducir” o “introducir parcialmente” en búsqueda de una aceptación amplia, se corre el riesgo de perder elementos sustanciales.

Para algunas autoras existen diferencias entre los estudios feministas y los de género. Si bien el género es una categoría elaborada por el feminismo, y en ciertas circunstancias se utilizan como sinónimos, el proceso de institucionalización ha implicado ciertas variaciones con sus respectivas consecuencias.

Joan Scott ha señalado que el empleo de “género” se asocia al proceso de búsqueda de legitimidad académica de las estudiosas feministas de los años ochenta pues no sólo denota seriedad académica y objetividad, sino que es más neutral, “no comporta una declaración necesaria de poder, no nombra al bando (hasta entonces invisible) oprimido. (...) Incluye a las mujeres sin nombrarlas y así parece no plantear amenazas críticas” (1997: 270). No son pocas las feministas que coinciden con esta idea, Françoise Collin, afirma que dentro del ámbito académico, las distintas designaciones de las actividades feministas (estudios feministas, de la mujer, de género) es más estratégica que epistemológica, es una decisión que depende de cómo se perciba la “seguridad institucional” del campo de trabajo, es decir, su legitimidad, el riesgo al desdén o a la discriminación, a la marginación, etc.

Sin embargo, parece que dicho “encubrimiento” ha producido también confusión y divergencias. De acuerdo a Huguette Degenais y Peta Tancred, los “estudios feministas” en el contexto académico contemporáneo son aquellos que transforman los marcos de análisis, pero no están definidos por un campo de estudio, pues incluyen estudios desde una perspectiva aplicable a todas las áreas temáticas, incluyen estudios para mujeres, aunque no necesariamente los realizan ellas o son acerca de ellas. Son políticamente conscientes y comprometidos, son transformadores, incluyen el desarrollo de nuevos enfoques teóricos y metodológicos, es decir, son estudios que suponen un cambio paradigmático importante respecto a otros estudios. Mientras que los “estudios de género” oscilan entre dos definiciones, aquella constreñida a una definición tradicional de papel de género, asociada general y exclusivamente a las mujeres, y otra más contemporánea que alude a las relaciones de género. En su perspectiva, los estudios de género combinan los “estudios de la mujer”, situados con una óptica mucho

más tradicional y enfocada en, por y para las mujeres que no necesariamente implican una crítica política ni la innovación teórica, con los estudios feministas (Degenais y Tancréd, 1998: 503-504). Esta posición la comparte Teresita de Barbieri, quien distingue que si bien los estudios de género sí suponen identificar una dimensión particular de la desigualdad social, los “estudios feministas ponen el énfasis en la voluntad política que subyace al análisis de los anteriores, para la superación de la desigualdad en razón de los géneros” (2002: 103).

Además, no hay que olvidar la influencia “negativa” del proceso de institucionalización con la consecuente pérdida de radicalidad que bien señala Peter McLaren para la pedagogía crítica y que describe Teresita De Barbieri para el caso del trabajo de género:

(E)s la vertiente de género la que ha sido reconocida en diferentes ámbitos institucionales. Los organismos de la familia de las Naciones Unidas, los bancos de financiamiento internacional y regional y las agencias nacionales de cooperación para el desarrollo han adoptado lo que denominan “la perspectiva de género” durante la década presente [...]. La categoría género se conceptualiza como las elaboraciones socioculturales del sexo biológico, se identifican dos géneros y se trata de que la información que se genere sea tabulada según sexo [...]. No hay que perder de vista que las categorías de análisis que se usan en todas estas organizaciones son sometidas al escrutinio de los países miembros y, por lo tanto, resultado de consensos políticos. Como consecuencia, rara vez corresponden con algunas de las definiciones teóricas elaboradas en la academia. No es de extrañar entonces, el empobrecimiento de las mismas (*idem*, 128-129).

Este breve análisis, sumado a la problematización de la categoría “género” planteada en la sección previa, me parece suficiente para señalar no sólo posibles riesgos y dificultades que implicaría hablar de una pedagogía de género, sino también para aclarar que no agota todo lo que podría suponer una pedagogía feminista pues como quedó claro en párrafos anteriores, el feminismo es una filosofía, una epistemología y una teoría mucho más amplia que el enfoque o categoría de género, abarca otras categorías, por lo que opto por pensar en la construcción de una (o varias) pedagogías feministas y no de género.

Tres

¿QUÉ SE HA BUSCADO Y ENCONTRADO HASTA AHORA EN LA REGIÓN?

El objetivo de este capítulo es hacer un análisis sistemático y una valoración del conocimiento y producción generados en los últimos años en torno a la pedagogía feminista. Debido a que, como ya se ha señalado, no hay aún un consenso difundido y reconocido en diversos círculos respecto a la existencia de una (o varias) pedagogía(s) feminista(s), la información que pude encontrar no es mucha y en ocasiones atañe al tema de esta investigación de manera parcial o indirecta por lo que recupero más que debates, las maneras en que se han dado los acercamientos al tema. En este sentido quiero hacer explícito que mi objetivo en la búsqueda de materiales estuvo enfocada a Latinoamérica por ser este el contexto desde el cual trabajo y pienso, que define las particularidades de los feminismos en que estoy inserta y para el que me interesa reflexionar, aunque no por eso dejé de lado algunos cuantos textos provenientes de otros países que aportan elementos para el debate o más bien, ayudan a ver ausencias en la discusión de nuestra región y en general, la debilidad teórica de lo que se ha avanzado en la relación entre pedagogía y feminismo.

Como lo referí, en lo que respecta al tipo de producciones latinoamericanas que consulté se encuentran principalmente memorias de seminarios o encuentros, manuales, memorias de procesos formativos, documentos de trabajo, sistematizaciones de experiencias y algunas conferencias y artículos provenientes fundamentalmente de organizaciones de la sociedad civil (no sólo de las organizaciones que formaron parte del universo de investigación, sino que incluí también otros producidos en distintas OC y redes); y también algunos materiales, principalmente artículos y libros, que provienen de espacios académicos vinculados a los estudios de género, otros, como memorias y manuales, elaborados desde las agencias de cooperación internacional y también desde instancias gubernamentales vinculadas a los temas de mujeres, pues es desde estos espacios desde donde se ha comenzado a impulsar la reflexión en torno a la educación feminista, todos en perspectivas y con preocupaciones convergentes.

Comienzo por identificar de manera muy sintética cuáles han sido las relaciones más recientes entre el feminismo y la educación en la región, para luego identificar esos acercamientos y el tipo de reflexiones y avances en su

teorización, acercándome a lo que se ha conceptualizado sobre pedagogía feminista en específico.

1. FEMINISMO Y EDUCACIÓN, ¿CÓMO SE RELACIONAN ACTUALMENTE?

Ya tracé un mapa general sobre algunas maneras en las que los debates teóricos feministas se han insertado en el campo de la investigación y análisis educativos. Aclaro ahora que en la región, en términos amplios, las relaciones entre feminismo y educación se ubican más en el contexto de la reivindicación que de la construcción teórica puesto que la reflexión y producción de conocimientos educativos por parte del feminismo latinoamericano parece no ser una prioridad en la agenda del movimiento. Éste está mucho más concentrado en el ejercicio y defensa del derecho a la educación. De hecho, como señala Nelly Stromquist, “las demandas en el campo de la educación por parte del movimiento feminista siguen centrándose sobre el acceso igual a los diferentes niveles y modalidades de educación. Recientemente también se habla de calidad “(...) las demandas en educación continúan siendo ateóricas, al no reparar en el contenido ideológico de la educación formal o en la experiencia de la vida escolar” (1998: 35).

Entender esto supone, en parte, dimensionar el contexto particular en donde se desarrollan muchas de las prácticas educativas feministas, es decir, proyectos populares y/o libertarios dentro de un entorno latinoamericano de fuerte lucha política y reivindicaciones sociales y sectoriales, el cual impone cierto sello más político que pedagógico, más ideológico que teórico, como se podrá ver al analizar los fundamentos y bases teóricas de los proyectos estudiados.

Por otro lado, en palabras de Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo, resulta compleja esa construcción teórica, pues

(L)a educación enfocada desde los estudios de género se convierte en un espacio difícil de sostenerse, difícil de localizar dentro de las cartografías de los saberes y las prácticas disciplinarias. (Los distintos feminismos contemporáneos) han elaborado conexiones y creado terrenos en donde articular el binomio feminismo y educación con expectativas y resultados diversos [...]. Una de las encrucijadas que han capturado al pensamiento educativo y sus relaciones con el feminismo y los estudios de género es la tensión existente entre la concepción de la educación como liberadora y la educación justamente como lo contrario, como la reproductora de la opresión y de todo aquello que no libera [...] o bien han desechado esta tensión como improductiva (1999: 14).

Sin embargo, esta disyuntiva no parece ser en nuestro contexto la principal causa de la falta de producción teórica, pues no encontré documentos que se posicionen principalmente en torno a la educación como medio de reproducción de la subordinación, sino materiales aglutinados en torno a la idea de la educación como herramienta para la liberación, en gran parte, por la fuerte influencia de los planteamientos freireanos que distingo más adelante.¹

“No es sorprendente que muchos de aquellos que buscan educación con posibilidades emancipadoras dedican su atención a la educación de mujeres adultas mediante la educación no formal” (Stromquist, 2006:365). Efectivamente, es en los campos de la educación popular, la educación con personas adultas y de la “capacitación con perspectiva de género” —esta última desarrollada en parte a partir de la necesidad de impulsar procesos de sensibilización y capacitación al interior de las instituciones gubernamentales a fin de atender a la necesidad de “transversalizar” la perspectiva de género—, donde se han elaborado algunos textos en los que se van sentando ciertos elementos para construir la pedagogía feminista —aunque ésta no se formule como tal—, y principalmente los argumentos y retos que la harían necesaria.

a) *¿Por qué vincular la pedagogía y el feminismo?*

Respecto a las ideas que justifican la construcción de una pedagogía feminista señalo que la búsqueda explícita y compartida por hacer una reflexión teórica sobre las prácticas educativas la identifiqué por primera vez en el *Seminario Latinoamericano sobre experiencias en educación no formal con mujeres* realizado en Melgar, Colombia en el año de 1996, cuando se empezó a pensar en la posibilidad de formular una “pedagogía de género”, particularmente de contar con categorías para conceptualizar y sistematizar esas prácticas feministas y/o con mujeres. Sin embargo, en ese seminario quedó clara la complejidad de realizar dicha tarea en ese espacio, ya fuera por lo incipiente de la tarea, por la inadecuación del espacio y tiempo para lograrla, y también, por la falta de re-

¹ Los documentos que se acercan a la crítica de la educación desde una postura sociológica son más bien académicos y retoman planteamientos europeos o estadounidenses. En los materiales de las organizaciones civiles y algunas otras experiencias documentadas priva una mirada ajena o más allá de esta discusión para plantearse más bien la importancia y las posibilidades de la educación. Cabe recordar que estas organizaciones centran su trabajo en espacios educativos no formales por lo que se posicionan desde una perspectiva distinta respecto a la educación, abordan prácticas formativas alternativas a las escolarizadas, tal vez subsumiendo o implicando en esta postura y campo de trabajo su crítica a la educación —léase formal— como medio de reproducción social.

ferentes comunes, por la confusión respecto al campo pedagógico e incluso, porque muchas de las participantes del seminario provenían de campos profesionales distintos al de la educación, y la reflexión pedagógica demanda esa apertura e interacción con los campos de la educación (Messina, Valenzuela, y Zúñiga, 1997: 14, 250-251 y 276-277).

Las ideas de ese seminario son, en mi opinión, las primeras intuiciones e intentos por teorizar las prácticas educativas de género y/o feministas, y como tales, tuvieron varias limitaciones, entre ellas, el hecho de que aún hubiera poca claridad en la diferenciación entre proyectos feministas y proyectos con mujeres, la escasa y dispar sistematización de las experiencias generadas, además de la ya señalada falta de referentes teóricos comunes y explícitos para llevar a cabo la discusión.

Algunos años después, en otros dos encuentros realizados,² vuelven a aparecer más o menos las mismas inquietudes y discusiones sin notarse un avance en la reflexión pedagógica. En ellos se destaca que hay muy distintas prácticas en torno a la “capacitación en género” y muy poca claridad sobre lo que significa utilizar la perspectiva de género en los procesos educativos, así como pocos enfoques o referentes teórico-metodológicos que orienten su incorporación en ellos. En el último de estos seminarios se enfatiza la necesidad de un *discurso* que sustente las acciones y las políticas con enfoque de género, una herramienta simbólica de incidencia pública que favorezca la institucionalización del enfoque de género, y es este requerimiento el que hace vital la elaboración teórica.

Asimismo se reconoce que producto de esa incidencia pública e institucionalización, en particular a partir de la “capacitación en género”, se han generado “discursos vacíos de contenido. Hoy, las instituciones más políticamente correctas pueden incluir en sus programas y proyectos la perspectiva de género (...) es impuesta y transmitida como una ‘verdad’ de ocasión” (Duarte 2002: 60).

Hay un contexto en el que la acción educativa feminista se ha desplazado hacia otros ámbitos, en los cuales ha permeado y posicionado su discurso, logrando avances en su institucionalización, que es uno de los puntos centrales de la agenda feminista vigente. Seguir en este sentido impone la necesidad de una reflexión profunda que cese el empobrecimiento del significado y alcances del discurso feminista:

² Me refiero a la sesión de educación del seminario “*Definición de lineamientos metodológicos básicos para la aplicación del enfoque de género en las políticas públicas*” convocado por CONMUJER (México) en 1999, y el *Seminario Latinoamericano de Metodologías de Capacitación en Género* organizado por el Instituto Nacional de las Mujeres de México y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia en el 2001, en los cuales, a diferencia del de Melgar, participaron tanto OC como instancias gubernamentales.

la institucionalización de la perspectiva de género ha conducido a la difusión de la “capacitación en género”, sin embargo, ésta es bastante pobre porque no todas las personas que la aprenden y la aplican están de acuerdo ni comprometidas con ella, de ahí que la perspectiva de género se perciba de manera limitada, sólo como una técnica o un componente más, y porque además se trabaja de manera superficial al no recurrirse a una pedagogía crítica, a una reflexión radical que exigiría cambios personales, íntimos y vitales (Lagarde, 2001b: 21-22).

La agenda en torno a la institucionalización es una agenda educativa, más de gestión y menos pedagógica. El énfasis en la gestión no implica que no sea necesario un discurso que sirva para potenciar en el ámbito gubernamental la acción feminista, que favorezca la construcción de capacidades y actitudes para pensar y actuar con una “mirada de género” entre quienes diseñan las políticas públicas, para difundir los objetivos de emancipación y no sexismo, y las prácticas que conlleven a la transformación de la sociedad. Estas tareas suponen el trabajo con y de las personas que se desempeñan en cargos públicos, quienes aparecen como actores prioritarios.

Así, aunque se enfrenta actualmente una situación con viejos y nuevos retos que demanda el análisis y la reflexión sobre los procesos educativos con un enfoque feminista, este quehacer enfrenta dificultades no sólo teóricas y metodológicas como las ya expresadas, sino también, de tipo operativo. Entre las dificultades están la poca interacción y conocimiento entre las OC que impulsan los procesos educativos feministas, la falta de información y claridad respecto a la forma como se trabajan las cuestiones de género y se utiliza la teoría feminista en dichos procesos, la poca información sobre la evaluación de su desempeño y del impacto de los procesos educativos que impulsan, y la falta de capacidades (teóricas y/o de recursos) para la sistematización de las experiencias. La falta de interacción con la academia es otro elemento que también ha dificultado el avance en la elaboración de una pedagogía feminista.

El para qué de esa discusión sobre la relación entre educación y feminismo tiene entonces un objetivo de clarificación, consenso y de impacto político.

b) Algunos avances en la relación pedagogía y feminismo

En lo que respecta al cómo o a la manera de vincular la reflexión pedagógica y el feminismo, observo que en nuestro contexto ésta gira en torno a la idea de “metodologías de capacitación feministas”. La mayor parte de la producción elaborada que analicé consiste en sistematizaciones y análisis de propuestas metodológicas que como tales, permiten conocer cuestiones más procedimen-

tales que teórico-conceptuales,³ aunque en algunos casos sí pueden identificarse los discursos y marcos de referencia de los que están partiendo las metodologías sistematizadas.

En esas experiencias, manuales, memorias, etc. hay premisas filosóficas, elementos teórico-conceptuales, aspectos educativos y didácticos que van cubriendo distintos niveles de un planteamiento pedagógico, y aunque considero que algunas de ellas son bastante esclarecedoras y significativas para llevar a cabo una educación feminista, es notorio que ninguna de las experiencias ni documentos incluya premisas en todos los niveles, es decir, un cuerpo más integrado que informe respecto a las premisas que orientan, fundamentan y concretan las experiencias educativas feministas. No hay aún una lógica y un discurso sobre todos los elementos de una pedagogía por lo que se cuenta entonces con ideas desarticuladas y miradas parciales que no constituyen más que un punto de partida para construirla.

Al no estar elaborada como tal la idea de una o de varias pedagogías feministas, no hay discusión sobre el asunto, no hay posiciones ni nudos para debatir, ni términos y referentes para apuntalarla. Hay debate —incipiente e insuficiente— sobre algunos de los elementos que se vinculan con los aspectos metodológicos por ser éste el nivel al que se ha dirigido la reflexión, pero aún éste no está ampliamente difundido ni claramente asumido. En ámbitos académicos de nuestra región el resultado es parecido, como había ya anticipado, la conclusión es que los planteamientos feministas todavía no son un componente que haya revisado la educación ni que se sinteticen de manera creativa, clara y articulada en torno al campo y propuestas educativas (Bonder, 2005).

Recupero las ideas útiles vertidas en distintos espacios, materiales, y experiencias para comenzar a pensar en los elementos de una pedagogía y valoro su nivel de construcción, presentando, cuando existe, el grado de debate o reflexión en torno a estos. Señalo que debido a la poca información encontrada o inferida, así como a la diversidad de esquemas de organización, reagrupé algunas de las categorías presentadas en el capítulo previo para organizar en

³ Ejemplos de estos materiales son las ya citadas memorias del *Primer Seminario Latinoamericano de Metodologías de Capacitación en Género* y del *Seminario Latinoamericano sobre Experiencias en Educación no Formal con Mujeres* de Melgar, publicado con el título *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas*. La primera claramente se refiere a metodologías de capacitación y en ella se resalta el énfasis instrumental de las experiencias, sin embargo, en el segundo caso, a pesar de las intenciones expresadas en su título, y como se señala en la evaluación misma del evento, el Seminario no dio para avanzar en la construcción de una pedagogía, sino para compartir experiencias educativas a un nivel bastante general y pragmático. Como lo señalé, fue éste uno de los espacios claves en el surgimiento del interés por comenzar a discutir en torno a pedagogía feminista.

este capítulo las premisas que pueden recuperarse para construir una pedagogía feminista.

• *Fundamentos filosóficos y proyecto educativo feminista*

Sobre la educación, particularmente la educación feminista, se expresa que ésta debe orientarse hacia el “desarrollo integral, es decir, promover aprendizajes entre las mujeres que sean útiles y necesarios para actuar en distintos ámbitos de vida: el económico, el cultural y el sociopolítico”. Que requiere ser “de calidad” y promueva aprendizajes significativos, “la adquisición de nuevos conocimientos, aptitudes y valores que puedan ser aplicados por las mujeres a sus entornos inmediatos de vida cotidiana y, sobre todo, crear las condiciones para que ellas puedan responder a las exigencias económicas, sociales y políticas derivadas del objetivo de lograr una situación social de equidad” y “actuar sobre aquellos factores y en los espacios que generan y producen desigualdad”.

La educación feminista debe priorizar el proceso educativo y no los productos o resultados, centrándose en las “dimensiones del aprendizaje: cognoscitiva (sensorial y conceptual), la crítico-reflexiva, la constructiva (interacciones/intervención con el mundo) y la resolutive”, es decir, la dimensión individual, y “en la dimensión social (“dimensión funcional”, es decir, los roles sociales, la función en la colectividad de cada persona).

Otra característica es que reconoce la especificidad de las identidades, necesidades y condiciones particulares de cada grupo.

No existe ninguna discusión filosófica ni política sobre las funciones de la educación ni sobre el horizonte de transformación feminista, cada actor (organización, instancia de cooperación o gubernamental) expresa sus objetivos y supuestos respecto a la educación sin referirse (ni para converger ni para diferir) a otros posibles objetivos y supuestos.

De las educandas se afirma que éstas tienen “la capacidad de producir y recrear conocimientos a partir del encuentro de sus experiencias, el intercambio de informaciones y del diálogo de saberes” y que se requiere que asuman su opresión, no como víctimas, sino como sujetos históricos con capacidad de cambiarse y cambiar su entorno. La visión sobre las y los seres humanos y sobre el o las sujetas educativas tampoco se profundiza más allá de estas líneas.

Se infiere una perspectiva construccionista de la realidad social, más no se articulan planteamientos sobre la visión del mundo y de la sociedad en que se insertan los procesos educativos feministas ni están explicitadas las categorías básicas que le dan sentido al saber y al acto pedagógicos. Tampoco hay una reflexión ética.

• *Bases teóricas*

Aquí hay un poco más de información, aunque igualmente poco consensuada y analizada críticamente. Por un lado, respecto al conocimiento / aprendizaje se plantea que éste se da en el encuentro intersubjetivo, en el diálogo por lo que el grupo es la principal instancia de aprendizaje y en él se brinda soporte afectivo. Que no es lineal, sino que es un proceso que se “mueve en sentido circular y que rompe con la dependencia convencional de los y las expertas”. Que se da “a partir de la experiencia vivida”, y se “da a partir de niveles de aproximación a la realidad, se realiza en momentos diferenciados, que van de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo singular a lo general, de lo local a lo regional y a lo nacional”. Uno de los conocimientos/objetivos principales en estos proyectos es romper la subordinación, el cual “no es un conocimiento que se imparte, es un proceso que se construye en el que las mujeres se apropian de su espacio y de su vida, un crecimiento personal y colectivo que está lleno de incertidumbres y contradicciones”.

Por otro lado, se ubican algunos referentes teóricos (y ético-políticos), conceptuales y metodológicos constantes y definidos, aunque explicitados, trabajados y asumidos en distinto grado y con implicaciones más o menos diferentes para cada experiencia y para el proyecto global de elaborar una pedagogía feminista.

Los principales referentes son la educación popular y la teoría feminista. El primero sí tiene un origen en el campo de la educación y sirve como marco teórico-metodológico, mientras que el segundo es más un discurso sobre las intenciones que sobre las características de la acción educativa.

Estos referentes no engloban la totalidad de las experiencias sistematizadas, hay muchas que no los explicitan y es prácticamente imposible identificarlos; hay otras que retoman elementos y conceptos de varios enfoques para elaborar su propio modelo, es frecuente la mezcla y préstamo de términos que provienen de distintas disciplinas o campos de trabajo (por ejemplo, psicoanálisis, sociología, psicología del aprendizaje, multiculturalismo, educación de personas adultas, modelos de negociación) en miras a elaborar un propio discurso que se ajuste a las necesidades y objetivos particulares de cada experiencia, por lo que he recuperado aquellos referentes sobre los que hay más consenso y claridad. Sobra decir que en ninguno de los casos se establece la pedagogía feminista o pedagogía de género o ninguna idea semejante como referente teórico-metodológico para la labor educativa.

La educación popular

La educación popular fue uno de los primeros campos donde empezó a introducirse la reflexión respecto a la relación entre género y educación, aunque

estas reflexiones no han estado orientadas a elaborar una propuesta de educación feminista como tal ni a discutir su posible autonomía respecto a la educación popular. Dicha relación comenzó desde fines de los años 60 y principios de los 70 cuando en América Latina se comenzaron a impulsar proyectos educativos para las mujeres o a contar con una amplia participación de mujeres en procesos de educación popular y hacerse evidentes sus necesidades y demandas particulares (cfr. *Revista Crecer juntas. Mujeres, feminismo y educación popular. América Latina y el Caribe*, 1987; Bello, Martín e Ibarrola, 1991; Fernández, Loría y Valenzuela, 1991; Valenzuela, 1999; van Dijk, s/f; Gutiérrez, 2000; Escamilla, 2004; Sánchez, Ayala y Reyes, 2005).⁴

Las características de cada grupo y proyecto más las situaciones particulares de cada país, en particular las crisis económicas y los contextos de violencia política por las dictaduras militares y guerrillas de muchos países, han sido claves en la evolución y formas específicas de los proyectos de educación popular con/para mujeres, marcado sus límites, sus alcances y sus ejes de acción.

Estos proyectos fueron consolidándose, y paralelamente, comenzaron a surgir algunas confrontaciones tanto entre distintas corrientes de feministas, como entre las educadoras populares feministas y la educación popular. Algunas de las primeras críticas feministas a la educación popular se centraron en su priorización de la opresión de la clase y la desatención a la opresión de género, discutiéndose también la efectividad del trabajo en organizaciones mixtas frente a organizaciones y grupos de mujeres. A pesar de estas críticas, se ha reconocido que desde la educación popular, cuyo proyecto es la emancipación de “los sujetos subordinados”, se fomentan procesos que contribuyen a aumentar la autorreflexión y autoestima de las personas, así como su identidad cultural, procesos organizativos que buscan resolver las necesidades de las personas y comunidades, que fortalecen las habilidades educativas, sociales y políticas que les permiten insertarse en la acción colectiva e incidir en distintos ámbitos sociales, desarrollando una actividad que normalmente trasciende los espacios y roles previamente asignados y asumidos. Por eso es un marco compatible y necesario para los proyectos educativos feministas, además, desde la educación popular con mujeres se han generado planteamientos del discurso feminista, como el concepto del empoderamiento (Walters, 1991, *cit. pos.* Battiwala, 1994: 128-129).

⁴ También hay que considerar que las propuestas freireanas, bases de la educación popular, han trascendido el contexto latinoamericano y han sido retomadas y releídas por educadores y educadoras críticos estadounidenses como bell hooks, Henry Giroux y Peter McLaren, quienes integran en la educación crítica o pedagogía radical ideas y reivindicaciones freireanas, feministas, raciales, étnicas, etc., que retomaré más adelante. Un ejemplo interesante de esta influencia freireana puede verse en bell hooks, 1994, Cap. 4: “Paulo Freire”.

Las relaciones y cruces de la educación popular con el feminismo han sido fructíferas, incluso en experiencias que no se autodefinen como proyectos de educación popular se retoman de ésta distintos aspectos metodológicos y también la finalidad política de transformar la sociedad desde las y los sujetos que se involucran en el proceso educativo y de fomentar procesos emancipatorios, aunque hay que matizar esta última afirmación pues no en todos los casos se hace énfasis en la compatibilidad de este fin, aunque sí en la parte instrumental. Sin embargo, siguen siendo poco claros esos cruces y fronteras entre ambos discursos, por ejemplo, no se ha discutido o consensuado si el género es un “nuevo elemento” del análisis de la realidad que desarrolla todo proceso de educación popular o es el análisis de la realidad uno de los “pasos” de la educación feminista o son ambas cosas.

Ha habido esfuerzos de educadoras populares feministas para analizar y replantear algunos aspectos de la educación popular con la intención de hacer una reflexión conceptual más sólida sobre la educación popular con mujeres. Han buscado trascender los esquemas a que se han visto reducidos los susten- tos teóricos y metodológicos de la educación popular para pensar sus relaciones con las prácticas feministas. No deja de ser interesante que la operación consista en volver a reflexionar la educación popular para pensar las prácticas educativas con mujeres/feministas, y aunque se perfilen ciertas particularidades tanto temáticas como teóricas y metodológicas en estas prácticas, se vuelve al mismo referente inicial, demostrando el arraigo que tiene.

Malú Valenzuela señala que la incorporación de la perspectiva de género a la educación popular ha “contribuido a la reformulación misma de la educación popular”. El principal replanteamiento fue concebir de otra manera al sujeto educativo al generizarlo y considerarlo como un sujeto no unitario ni abstracto, y además un sujeto cuyo pensamiento y proceso de concientización no es lineal. Otro aporte de la perspectiva de género ha sido cuestionar una serie de estereotipos y poner en el centro de ese proceso de concientización los propios deseos, sueños, limitaciones, etc., es decir, al sujeto. También supuso la entrada a nuevas temáticas (Valenzuela, 1999: 34-40). Sin embargo, la perspectiva de género no ha sido asumido en su totalidad como “enfoque transversal” en toda la discusión y planteamientos de la educación popular.

La educación popular se asume como un marco válido y legítimo para la acción educativa feminista, se discuten poco su idoneidad o sus contradicciones o lagunas, hay entre algunas educadoras feministas una tendencia a reformularla pero no a dejarla atrás. Esto me parece importante pues en el contexto estadounidense se ha hecho una fuerte crítica feminista a las perspectivas educativas “emancipadoras”, en particular a la pedagogía crítica, que como lo referí, es la corriente que en Estados Unidos ha retomado los planteamientos frei-

reanos que sustentan la educación popular, y si bien están al margen de nuestros países y de las discusiones que estamos dando, me parece que son miradas bastante agudas que podrían integrarse a las discusiones latinoamericanas en un intercambio más profundo entre “el norte y el sur” pues en mi opinión algunas de sus críticas desconocen los debates y avances más recientes de la práctica de la educación popular, mientras que otras pueden tener una gran pertinencia (*cf.* Ellsworth, 1999; Orner, 1999, Kramer-Dahl, 1999, y Maceira, 2006).

• *Perspectiva de género*

La teoría feminista no aparece explícitamente como base teórica de los proyectos, pero algunas de sus categorías y debates teóricos se recuperan de manera más o menos sistemática para sustentarlos.

Podría decirse que la categoría de género —que como se vio es sólo una parte de la teoría feminista— y/o la perspectiva de género⁵ son unos de los pilares de los discursos que sustentan las prácticas educativas con las mujeres, aunque, por más sorprendente que parezca, no se manifiesta siempre, tal vez por considerarse una obviedad, o tal vez por la confusión que hay respecto a su utilización, definición, etc. De hecho, en gran parte de las experiencias educativas sistematizadas, la perspectiva de género no es siempre un referente tan claro pues se va incorporando de manera gradual en los proyectos, lo que evidencia que no era un punto de partida, y sobre todo, queda expuesto que no hay acuerdo sobre la manera en que sirve para guiar la acción pedagógica.

En los tres encuentros referidos se asume también el desconocimiento de la teoría feminista, no se diga la manera de aplicarla a la educación.

¿Cómo se ha utilizado entonces la perspectiva de género? Se observa que en algunos casos es sólo la atención del sujeto mujer la que ubica a la experiencia educativa como “con enfoque de género”, lo cual es erróneo. En otros casos es un contenido o eje transversal del proceso educativo, un tema más, y en otros proyectos, los menos, es la intencionalidad educativa la que define el proyecto pedagógico como “de género” y/o feminista.

Aun en lo que respecta a la manera en que la perspectiva de género se expresa en los fines educativos, se pueden identificar diferencias y matices. Para algunos proyectos educativos, la perspectiva feminista o de género supone solamente “sensibilizar sobre la realidad”, para otros, “crear conciencia en las mujeres de su carencia de poder de decisión y apoyarlas en la conquista de más autonomía e influencia política”, mientras que para otros, supone el trabajo en el conjunto de la sociedad para brindar a hombres y mujeres la capacidad de

⁵ Véase la relación de términos anexa.

“construir alternativas de transformación y modificación de mitos, creencias, valores, relaciones entre las personas y con el mundo, los espacios, etc.”, como se observa, la radicalidad y nivel de transformación que supone cada uno de los fines, así como el sujeto que se involucra y se beneficia de dichos procesos educativos, varían en los proyectos analizados.

Además, en algunas de las experiencias educativas, la intencionalidad feminista y transformadora se vincula a otras luchas como la pobreza, la democracia, la ciudadanía, la no-violencia, la justicia y el desarrollo local. Las diferencias entre los fines educativos se ubican en los materiales revisados, más no encontré documentos que las analice, critique, ni mucho menos que propongan maneras y líneas de consenso para calificar como feminista a un proyecto en función de sus objetivos.

Destaco que aunque no se reconozcan como tales, en los proyectos se utilizan muchas otras categorías y elementos de la teoría feminista como el poder, el sujeto, la opresión, la subordinación, el cuerpo, la experiencia, la subjetividad, la diferencia, etc., pero cuyas interpretaciones y uso no parecen provenir siempre de los referentes teóricos feministas por lo que no es posible recuperarlos con la especificidad de la discusión teórica feminista como tal. Tampoco parece que se articulen entre sí en un pensamiento y posicionamiento teórico feminista como fundamento de los proyectos educativos.

Son estos dos referentes expuestos, la educación popular y la perspectiva de género, las principales fuentes teóricas en que se fundan explícitamente las acciones educativas feministas. Sin embargo, falta información de esta reflexión en un nivel más pedagógico que permita conocer sus presupuestos teóricos a nivel epistemológico y sobre el aprendizaje, la red conceptual que articula las propuestas y los supuestos teóricos o discursos que desafían.

• *Aspectos metodológicos*

Como lo dije, a este nivel es donde más elaboración hay hecha, en parte, porque las sistematizaciones y encuentros que se han realizado han privilegiado este aspecto y porque son los elementos que se desprenden más directamente de la práctica, y también porque de la educación popular, que es claramente un enfoque educativo perfilado, se retoman sus planteamientos metodológicos.

Es interesante retomar el análisis de Christian Hee, en donde señala que si bien el

desarrollo de una auténtica metodología feminista es inseparable de la teoría feminista y del proceso político del movimiento feminista, este proceso se ha visto estancado en varios momentos desde que surgieron los primeros grupos feministas

[...] Paralelamente en la consolidación de un modelo estable, se puede observar un abandono de discusiones metodológicas colectivas. Se empieza a manejar la metodología como un conjunto de técnicas de trabajo y esquemas fijos que las integrantes del equipo (de capacitación) siguen sistemáticamente y casi automáticamente conllevan al cumplimiento de los objetivos de la capacitación (Hee, 1988: 90-92).

No pretendo hacer aquí una descripción exhaustiva de los distintos métodos, medios, contenidos, temas y técnicas, a veces convertidas en recetas fijas, a veces ampliamente pensadas y evaluadas, a veces sumamente flexibles y sujetas a reelaboración, por medio de las cuales se han desarrollado las experiencias educativas feministas, sino más bien un breve resumen crítico de éstos.

Los planteamientos metodológicos retomados de la educación popular son la forma educativa democrática, horizontal, creativa y participativa, la comprensión de la educación como un proceso social que trasciende el aula, la consideración del sujeto y sus necesidades particulares, el proceso de concientización, la confrontación de saberes grupales con externos, el énfasis teórico-práctico, el trabajo colectivo y múltiples técnicas didácticas dialógicas y participativas.

Como referente metodológico y pedagógico la propuesta feminista ha sido muy confusa y difusa, son muy pocas las referencias directas a la manera en que ésta aporta elementos instrumentales para la práctica educativa, y en ellas hay más bien elementos un tanto escuetos que dificultan comprender su especificidad como referente pedagógico.

En las experiencias y materiales revisados se señalan como énfasis y estrategias del proceso educativo el trabajo con elementos de naturaleza simbólica, subjetiva y afectiva y con la propia experiencia y saberes para favorecer la autoconciencia, sensibilización y autovaloración. Romper el aislamiento y silencio de las mujeres. Y la comprensión de las causas de los prejuicios, mitos y condiciones de subordinación de las mujeres.

Se demanda la valoración del aspecto lúdico, el uso de técnicas variadas, la validación del aprendizaje en la práctica, la búsqueda de aprendizajes significativos, la legitimación de saberes propios y diversos, y la asunción de la relación dialéctica entre pensamiento y acción.

Respecto a los métodos, se encuentran de nuevo algunas experiencias que tienen ya muy bien articulado un proceso pedagógico, organizado en etapas, con varios ejes o estrategias definidos, etc., mientras que otras apenas han comenzado a definirlo.

Los ejes de trabajo que con más frecuencia orientan y estructuran las experiencias educativas feministas son el empoderamiento y la autonomía, además de algunos otros ejes asociados a éstos como la autoestima, la autovaloración, la agencia, el poderío y otros semejantes. También se mencionan como claves los

ejes del conflicto/negociación y la identidad. Otros conceptos frecuentes son la participación y protagonismo social, el liderazgo, la ciudadanía, los derechos humanos, la interculturalidad. Hay ambigüedad y confusión respecto a algunos de estos ejes o conceptos como el empoderamiento y otras categorías elaboradas y/o resignificadas y utilizadas por el feminismo que sirven para sustentar las experiencias educativas. Incluso algunos de éstos pueden implicar algunas contradicciones con el mismo pensamiento feminista, y sin embargo, se utilizan, por ejemplo, en el Seminario de Melgar se planteó el problema de que la negociación, eje presente en muchas experiencias educativas, implica una “lógica masculina” (Messina, 1997: 13)⁶ por lo que es necesario plantear una mirada femenina/feminista a ésta y otras actividades que se promueven en los procesos educativos; problematizarlos, revisarlos, y resolver las tensiones o confusiones que pueden implicar.

Los contenidos temáticos que se abordan varían en función del tipo de proyecto y población con que se trabajan, sin embargo, muchos de ellos son comunes independientemente de los contextos. El abanico de temas registrado es el siguiente: identidades (sexuales, genéricas, étnicas) la construcción social de la diferencia sexual, socialización masculina y femenina, sexualidad y reproducción, salud integral, masculinidad, la escuela, la familia, el trabajo, la comunidad, roles y relaciones de género, usos y costumbres, trabajo productivo y reproductivo, ámbito público y privado, relaciones de poder y subordinación, violencia, equidad e igualdad, discriminación, participación ciudadana, toma de decisiones, manejo de conflictos, negociación, liderazgo, empoderamiento, política pública, sistema jurídico mexicano, desarrollo rural, desarrollo humano y sustentable, democracia, derechos humanos, derechos sexuales y reproductivos, e interculturalidad. Lo anterior se relaciona también con que las propuestas educativas feministas generalmente está ligadas a otros temas o proyectos más amplios, en ocasiones subordinadas al otro tema, en ocasiones englobando otros temas, así se realizan prácticas vinculadas a los derechos humanos, el medio ambiente, la salud reproductiva, la nutrición, la gestión de proyectos, la conducción de grupos, la ciudadanía, etc.

Los procesos educativos feministas se realizan a través de dispositivos muy variados como son: talleres, círculos de discusión, grupos de reflexión, encuentros, conferencias, foros de discusión, cursos, seminarios, reuniones regionales, educación a distancia (videoconferencias y actividades y discusiones en línea), material didáctico (manuales, videos, cartillas, boletines) y en algunos casos, programas de radio.

⁶ Más allá de preguntarse qué sería una lógica masculina y por qué valorar la negociación como tal, este ejemplo permite vislumbrar ciertas miradas esencialistas que están expresadas y poco resueltas en algunos de los proyectos y en la reflexión feminista al interior de las oc.

Hay un inventario enorme de varios de estos elementos, como del enfoque de trabajo, de las técnicas didácticas y de los contenidos⁷ más poco análisis que fundamente y explique el sentido de su uso dentro de un proyecto educativo feminista. Tampoco encontré reflexión sobre la relación educativa, que es un punto crucial de una pedagogía, además, de un nudo crítico en la práctica y experiencias educativas que no se ha asumido ni tematizado (*cf.* Hee, 1988, 1997), ni sobre la influencia particular de los contextos en el trabajo educativo feminista.

¿Qué es lo que sí se discute? Se reconocen tensiones en las metodologías que se han implementado que requieren ser abordadas, principalmente las que se dan entre el trabajo subjetivo e individual y el colectivo, entre la identificación y la diferencia, entre lo educativo y lo económico, lo cultural y lo político, y la que supone la acción entre ámbitos locales y global, cuya solución podría implicar la construcción de otros marcos, modelos y estrategias educativas.

En el terreno metodológico se necesita hacer una reflexión educativa que profundice en los elementos de los procesos pedagógicos que se impulsan (recursos, estrategias didácticas, lógicas de trabajo, etc.), que caracterice las relaciones entre esos elementos y situaciones específicas, y que dé cuenta de su efectividad (Zúñiga, 1997: 54, Bastias, 1997: 63-64). También está pendiente la reflexión sobre lo que supone la diversificación de prácticas y estrategias educativas. Su variedad y multiplicidad se reconoce por las mismas educadoras feministas como una gran oportunidad y punto de partida para comenzar la discusión, intercambio y reflexión sobre el trabajo educativo feminista. Por otro lado, desde algunos puntos de vista, tanta diversidad metodológica puede ser una amenaza por el riesgo de fragmentación y discontinuidad.

Finalmente, en torno a otro componente de la pedagogía que alude a los significados de la acción educativa, no encontré ninguna referencia.

Este recorrido, a veces más descriptivo que analítico, permite constatar que el predominio de un interés por conocer, compartir y discutir “metodologías” educativas feministas⁸ ha supuesto un énfasis que aleja los esfuerzos realizados por consensuar y teorizar las experiencias educativas de un discurso pedagógico más amplio, sobre todo, lo aleja de buscar explicaciones, fundamentos y supuestos; del empeño de buscar y aclarar los argumentos filosóficos, políticos y teóricos que den una lógica consistente y coherente a un conjunto

⁷ De hecho, en muchos de los casos las “sistematizaciones” que se presentan en los materiales y libros consisten sólo en las cartas descriptivas de los procesos o programas educativos. Véase anexo 3.

⁸ Yo prefiero hablar de metodologías o pedagogías feministas, sin embargo, en los materiales latinoamericanos es mucho más frecuente encontrar alusiones a metodologías de género o a una “pedagogía de género”. Tal vez esto se deba a la difusión y legitimidad que tiene ahora la perspectiva de género, pero no hay una discusión en los materiales revisados al respecto.

de intenciones y acciones que se desarrollan en infinitud de espacios y por muchos medios. La construcción de la pedagogía feminista es una labor apenas por comenzarse.

2. LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

Si bien considero a partir del recorrido previo que la construcción de la pedagogía feminista es incipiente, hay algunas conceptualizaciones o referencias, muy pocas, que ya le han dado carta de existencia en nuestro país. Éstas no han implicado iniciar ni difundir una discusión respecto a la definición y caracterización de una pedagogía de género/feminista. Hay algunos casos en que las organizaciones dan por hecho su existencia y además, que es el fundamento de su quehacer educativo, de ahí que no se haga una descripción detallada de lo que ésta supone y sólo se enuncian algunos aspectos metodológicos generales, que de hecho, bien podrían identificarse bajo el enfoque de la educación popular o de personas adultas pues es poco específica. Por ejemplo:

La puesta en práctica de la pedagogía de género (se reconocen las diferencias, se valora lo subjetivo, lo local, lo cotidiano, lo lúdico) se da como un ejercicio de poder colectivo y horizontal. A eso se suma el ejercicio democrático en general, tanto en la estructura organizativa como en la práctica cotidiana (Camacho, 1997: 143).

También se pueden encontrar algunos trabajos de ciertas feministas que escriben sobre pedagogía de género en el campo de la educación no formal. Por ejemplo, Marcela Lagarde apunta a una conceptualización de ésta:

La pedagogía de género, reconoce que hay características diferentes en los hombres y en las mujeres que son históricas, que son modificables y su filosofía se encamina a lograr transformaciones en las relaciones entre géneros para construir la democracia, para ver cada vez más cercana la libertad de las mujeres y de los hombres (Lagarde, 1994a: 46).

Y subraya de manera breve algunos principios sobre el reconocimiento de la circunstancia de educadores/as y educandos/as en el proceso educativo y algunos de los objetivos de esta pedagogía, la cual califica como “una pedagogía democrática” y “humanista” (*idem*, 48 y 52).

La misma autora en otro documento escribe sobre la pedagogía feminista, la cual, afirma, es una pedagogía entre mujeres, parte de la tradición feminista,

una “pedagogía para la libertad y para la consolidación de cada una y de todas” (Lagarde, s/f: 87) que se realiza mediante la transmisión de la experiencia feminista y de alternativas, la solidaridad, y el manejo del miedo para construir la autonomía.

Estas breves referencias —pues en los textos no se abunda en más de tres o cinco cuartillas sobre los planteamientos—, dejan señalada una línea de reflexión y una base para debatir sobre la pedagogía y el feminismo, pero no son en sí mismas un discurso pedagógico feminista. Además, no queda claro, si la pedagogía de género y la pedagogía feminista serían diferentes o no y por qué pues en este caso son planteamientos aislados que se hacen fuera de un contexto de discusión e investigación educativa, más bien son componentes de una reflexión sobre otros temas más amplios, como la identidad y la juventud. Esta discusión, como ya lo dije, no se ha dado en nuestro contexto.

En otro documento en donde se hace referencia explícita a una pedagogía feminista, ésta es nombrada de manera equivalente “pedagogía del poderío” y “pedagogía de género” pues el planteamiento central es favorecer un proceso educativo y organizativo dirigido a las mujeres para construir su “poderío”. Es un proceso de autoafirmación, crecimiento y cambio personal y del orden de dominación en que vivimos (Flores y Reyes, 1997). Esta propuesta, por identificarse a sí misma como sintetizadora de los referentes teórico-metodológicos de la educación popular y de la filosofía feminista, entre las características y procedimientos metodológicos que plantea no especifica muchos elementos nuevos ni diferentes respecto de la educación popular. Aunque hay que poner de manifiesto que sí se proponen algunas cosas novedosas en términos de la concepción pedagógica, por ejemplo: la necesidad de que la educadora o facilitadora se autorreconozca como mujer construida en una ideología patriarcal y por tanto, con contradicciones,⁹ además de contar con la habilidad de autocuidarse; la construcción de nuevas relaciones entre las mujeres y entre mujeres y hombres a partir del reconocimiento de las diferencias, el concepto mismo del poderío y su función como hilo conductor del proceso educativo que

⁹ Aunque desde algunas perspectivas no es siquiera posible pensar un sujeto sin contradicciones, en términos de las discusiones pedagógicas más tradicionales suele omitirse esta característica de la vida humana, o a pensarse el conflicto como algo negativo, por lo que destacar esta contradicción supone una diferencia valiosa que destacar. Asimismo, porque más allá de las contradicciones que puedan pensarse dentro de todo sujeto, en este caso se enfatizan las contradicciones articuladas al género, a la experiencia personal y al mundo en donde ésta tiene lugar, a los imaginarios personales y sociales, a los deseos y a la realidad, etc. Y en concreto, a las contradicciones de una mujer que se supone a sí misma más autónoma, libre, afirmada, etc. pero que, por haber sido formada en una “ideología patriarcal”, es decir, en una sociedad sexista y con estereotipos y roles rígidos respecto a los hombres y a las mujeres, puede tener contradicciones respecto a esos ideales y expectativas hacia sí misma.

pone en su centro la voluntad, la libertad y “el deseo propio”, y la incorporación del eje del cuerpo y sexualidad.

Este planteamiento ya se acerca más a un planteamiento pedagógico feminista, pero está incompleto, particularmente en lo que se refiere a la explicitación de más elementos filosóficos y del proyecto educativo, a la argumentación teórica y pedagógica de los recursos y estrategias que plantea, y por supuesto, en tanto no discute su vínculo-referencia a la educación popular.

Estas referencias a la pedagogía feminista son las únicas que encontré en la región. Incluso, ampliando la búsqueda a otros países no hay muchas más referencias útiles.¹⁰ Tal vez una excepción interesante pero no completamente pertinente sea el trabajo de reflexión teórica que hace un grupo académico de Argentina para reflexionar teóricamente en torno a la “pedagogía de las experiencias de las mujeres”. En este trabajo, aparecen de manera un tanto suelta y fugaz términos como “relación pedagógica feminista” y “pedagogía feminista”, sin embargo, el debate se orienta más bien a revalorar como espacios educativos distintos grupos y procesos sociales, a conocer sus características y las formas y contenidos de aprendizaje informal que se dan en ellos, y también en el análisis de los procesos de construcción identitaria colectiva y subjetividad individual en grupos de mujeres (Alonso, Díaz y cols., 2002). Todos estos aspectos sin duda son relevantes para discutir muchos de los planteamientos que se requieren para consolidar la pedagogía feminista en los términos que yo la planteo, como visión y propuesta político-educativas, y no sólo como una manera de nombrar aprendizajes o saberes —sin duda valiosos— que ocurren y concurren en colectivos y luchas de mujeres.

Me parece importante recuperar algunos aportes de pensadores y pensadoras estadounidenses entre quienes la pedagogía feminista existe y es reconocida desde hace algunos años, aunque, quiero manifestarlo, vale tener cierta precaución pues lo que he identificado hasta ahora es que, al igual que en el español, hay cierta confusión con el término de “pedagogía” por lo que mucho de lo que se ha producido alude más bien a “prácticas educativas feministas” o a la “enseñanza feminista” y no tanto a una idea de “pedagogía feminista” en el sentido amplio que pretendo esbozar. A pesar de esto, los recupero porque han integrado de manera explícita demandas y planteamientos feministas y porque sirven para comprender cuáles son el origen y grado de desarrollo de la idea de “pedagogía feminista” en ese contexto, distintos del nuestro.

En Estados Unidos la pedagogía feminista está muchas veces asimilada o integrada al campo más amplio de las pedagogías radicales (*cf.* hooks, 1994 y

¹⁰ Véase la revisión y discusión sobre “pedagogía feminista” en la relación de términos anexa.

Gore, 1996), críticas o de izquierda, o en el de los estudios culturales, tampoco es raro encontrarla dentro o junto al tema de educación y posmodernidad, por ejemplo, Henry Giroux (1999: 135-188) retoma algunas de las teorías feministas posmodernas y las integra para actualizar el discurso de la pedagogía crítica, usa la crítica feminista para construir una pedagogía de crítica social y lucha por los temas de género y democracia, de pluralidad, de formación de sujetos políticos solidarios, transformadores, que construyan nuevas identidades y relaciones sociales, que actúen en los terrenos personal y político. Peter McLaren también ha hecho esfuerzos similares.

Frances Maher y Mary Kay Thompson afirman que desde principios de la década de los 90 comenzó a haber un interés de docentes y teóricas feministas sobre la influencia del feminismo en las prácticas educativas escolares, particularmente en la educación superior, a partir de lo cual comenzaron a estudiarse distintos elementos y a perfilar la pedagogía feminista como una práctica de enseñanza-aprendizaje en la que se atiende a las “necesidades particulares de las estudiantes”, se parte de sus preguntas y experiencias, y se recurre a la teoría feminista para “comprender desde una perspectiva multidimensional y posicional la construcción del conocimiento en el aula”. Desde entonces han seguido reflexionándose las prácticas educativas feministas y existe ahora una serie de preocupaciones, interrogantes y debates respecto a éstas —similares a las de las feministas posestructuralistas referidas— que giran en torno a los ejes del privilegio (de las docentes y de las distintas personas que integran los grupos), de las relaciones de dominación, de la lucha y conflictos de poder que hay en toda aula, así como al cuestionamiento del currículum y otros dispositivos educativos como formas “del pensamiento intelectual dominante” (Maher y Thompson, 2001: 3).

Este trabajo y los de otras autoras que trabajan la “pedagogía feminista” son interesantes, pero como puede verse, son más un análisis de las prácticas educativas —muchas y muy dispares, que se desarrollan en las instituciones escolares norteamericanas—, que un discurso pedagógico. Jennifer Gore identifica dos grandes ejes de producción y pensamiento respecto a la pedagogía feminista en los Estados Unidos: Uno que prioriza las cuestiones de la instrucción o del proceso enseñanza, y los contextos particulares donde se producen las prácticas sobre la teoría feminista, derivada de los centros de estudios de la mujer, y que permanece fragmentada en términos de establecer un discurso pedagógico, así como distante de otros planteamientos educativos en general. Y otro eje que enfatiza la cuestión del discurso y visiones feministas sobre temas sociales, y educativos (o más bien epistemológicos) —alejados de las prácticas pedagógicas—, que surge de facultades de educación, y que se centra en reconocer la importancia del género en los procesos educativos y en la producción del conocimiento. Estas preocupaciones, así como el rechazo a la reflexión

más didáctica o educativa por considerarla una cuestión técnica, ubican a esta línea de la pedagogía feminista en un discurso más feminista que pedagógico, más descriptivo que crítico, más bien “laudatorio” de actividades y estrategias implementadas en las aulas feministas (Gore, 1996: 33-71).

En ambos casos, son discursos producidos desde la academia, y particularmente desde las universidades, y en el análisis de Gore destaca la falta de diálogo tanto entre las dos vertientes señaladas como entre las disciplinas o campos desde los que son producidas. Si bien tienen premisas generales comunes, se desarrollan de manera autónoma, diluyendo así la posible cohesión de una línea discursiva.

Con estas ideas hasta aquí expuestas se pueden recalcar los límites de la reflexión pedagógica en un sentido amplio, la novedad del campo, y la influencia del discurso postestructuralista en éste, hecho que puede explicar en cierta forma la falta de reflexión en nuestro contexto donde dicho discurso no tiene todavía tanta fuerza.

Para concluir este capítulo, recupero la idea de que en Latinoamérica —y posiblemente en otros países— no puede hablarse de un discurso pedagógico feminista como tal, ni mucho menos de una discusión clara en torno a ésta. Sin embargo, emerge un trabajo de reflexión y análisis de algunos campos —las metodologías de género— que pueden abrir la puerta a la construcción y debate de la(s) pedagogía(s) feminista(s).

Para hacer este trabajo existen desafíos y dificultades tanto teóricas como prácticas, metodológicas y políticas, algunas planteadas por la misma práctica educativa, otros por los objetivos que éstas se proponen, y otros más por los contextos donde se desarrollan. Si comenzamos por la práctica, se pueden ubicar las necesidades de sistematizar las experiencias educativas feministas y sobre todo, de evaluarlas pues se conoce muy poco sobre los resultados, efectividad e impacto de las estrategias educativas hasta ahora implementadas.

En un plano teórico, además de los elementos apuntados, se necesita estudiar cómo se construye y facilita un proceso de rompimiento de la subordinación, cuáles son las incertidumbres y contradicciones que implica y cómo se pueden superar; y muy vinculada a esta tarea, cómo se construyen nuevos mundos simbólicos, Lilian Celiberti pregunta: “¿con qué parámetros teóricos analizamos la vida cotidiana?, ¿cómo se desmontan los universos simbólicos que construyen inequidad?” (1997: 73).

La reflexión sobre el sujeto educativo de los proyectos educativos feministas (sólo las mujeres o mujeres y hombres), sobre la educadora (¿o educador?), y sobre su interacción es uno de los vacíos importantes y es una de las cuestiones que en la práctica ha tendido a sesgos y confusiones, pues como lo señalé, a veces se piensa que por realizar un trabajo con mujeres, éste ya puede consi-

derarse feminista, y también observé que menos del 8% de los proyectos identificados se dirigen a grupos mixtos, es decir, los hombres son un sector de la población que no está participando de esos proyectos educativos “con perspectiva de género”.

Un gran problema es la falta de claridad y desconocimiento de la teoría feminista que en muchos de los casos acaba convirtiéndose en un mero contenido. También veo como reto la actualización del discurso “de género” que está apoyando los procesos educativos para dejar de lado ciertas miradas más “mujeriles” y otras excluyentes.

A pesar de los obstáculos y carencias que he señalado, las educadoras feministas han elaborado conocimiento y teorizado respecto a las prácticas educativas feministas, hay que reconocer que su trabajo vincula práctica y reflexión, que hay voluntad y capacidades para teorizar, aunque éstas se vean limitadas por los retos y obstáculos que supone toda tarea de producir y legitimar un conocimiento.

Cuatro

¿QUÉ DICEN LOS PROYECTOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVOS FEMINISTAS? UNA LECTURA DESDE LA PEDAGOGÍA

PREÁMBULO

Esta lectura pedagógica de los proyectos y experiencias educativas feministas la hago retomando la información documentada en campo. Como ya lo señalé, en el diálogo con las educadoras feministas indagué sobre el origen de las experiencias educativas feministas, sobre sus fundamentos filosóficos y teóricos, sus aspectos metodológicos y también, sobre su valoración en términos de ubicar los logros, dificultades y retos que enfrentan los proyectos educativos feministas en miras de construir o consolidar una pedagogía feminista como tal. A partir de esta información puedo hacer una lectura crítica y comparativa sobre las experiencias y proyectos educativos feministas para identificar los hallazgos más relevantes y perfilar los discursos centrales de la pedagogía feminista.

En este capítulo describo y analizo esos componentes centrales de la pedagogía feminista. Me refiero a *la* pedagogía feminista no porque tenga la certeza de que sólo hay una intersección posible y verdadera entre la pedagogía y el feminismo, sino porque en esta investigación pude constatar que al menos en las experiencias identificadas existen más elementos comunes que diferentes, que puede hablarse de ciertos principios y elementos metodológicos que son compartidos en todos los casos. A pesar de la diversidad de referentes, orígenes y contextos de trabajo que implican la existencia de múltiples propuestas específicas, hay un pensamiento general del que se derivan esas propuestas particulares, mismo que formulo en este apartado haciendo un ejercicio de nombrar *la* pedagogía feminista, esa que asoma de lo que yo he alcanzado a conocer en un espacio y un tiempo sumamente limitados y que tendrá que ser debatida, complementada, revisada y dimensionada a la luz de otras ideas y experiencias que puedan aportar otros actores y actrices educativos y feministas.

Si bien este análisis y teorización tiene mi propia mano y perspectiva, pues es desde mis propios referentes desde donde revisé los proyectos y documentos, y desde donde escribo esta propuesta de pedagogía, en este capítulo me limito a elaborar aquello que está presente en la información documentada, más allá de mis coincidencias, gustos, divergencias, etc. Mis propias reflexiones y miradas sobre la pedagogía feminista se incluyen en el capítulo siguiente, más a

manera de preguntas y ubicación de desafíos que de afirmaciones pedagógicas pues no podría competir con las experiencias y saberes que sistematizo que están enraizados en años de práctica y reflexión.

La pedagogía feminista es una pedagogía crítica para la emancipación, surge y se construye en un contexto amplio de confrontación a distintas y múltiples formas de opresión genérica, clasista, racista, étnica, colonial, en un proyecto amplio humanizador y libertario de diversos actores académicos, sociales y políticos que convergen contra pensamientos dominantes y únicos, contra el “fin de la historia”, contra la exclusión social, contra la violencia, contra la discriminación, contra el neoliberalismo, y de lucha por la democracia, por los derechos humanos, por la paz, por la ecología. Es, parafraseando a Moacir Gadotti, una pedagogía que “tiene sentido como proyecto alternativo global”, lo cual es consecuente con la idea de Célia Amorós del feminismo como una filosofía que no es autometabólica, es decir, que no se nutre sólo de sí misma, sino a partir de la vinculación con los movimientos sociales (Amorós, 2003). Esto se constata en la experiencia documentada, los proyectos educativos feministas que recuentan casi todas las entrevistadas surgen de la mano de proyectos con distintos actores y actoras sociales que tienen una práctica organizativa o política.

Experiencias como algunas de las que relatan Carola, Gloria, Itziar, Maruja, y las entrevistadas de Comaletzin y GEM tienen en común el surgimiento en un contexto de movilización ciudadana y/o de intervención comunitaria a fines de los años 70 o durante la década de los 80, momento de efervescencia de distintos actores sociales y políticos, como el movimiento feminista y el movimiento popular urbano, que son la base para la creación de nuevos proyectos educativos feministas, a veces completamente independientes, como lo fue Cidhal. Y a veces, vinculados a otros proyectos más amplios, mixtos, y sin un carácter feminista compartido, como señala Gloria, quien identifica que algunos de los proyectos educativos feministas surgieron dentro de organizaciones amplias en las que las mujeres empezaron a cuestionar las formas de organización y trabajo, así como la participación de las mujeres dentro de ellas, generándose un desencuentro que condujo a la creación de grupos de mujeres al margen de las grandes organizaciones mixtas o a la creación de nuevos proyectos.

Es interesante destacar que muchos de esos proyectos creados entonces por las mujeres no fueron de inicio proyectos feministas, a excepción de Cidhal, Comaletzin y de los proyectos relatados por Marusia —que son mucho más recientes—. Los demás proyectos tuvieron en su origen una perspectiva centrada en las mujeres, en donde la prioridad era la categoría de clase pues la opción popular, el trabajo con “las mujeres más pobres”, era el discurso dominante, lo cual se explica por la vinculación de entonces —a veces tensa y complicada— con movimientos populares. El enfoque feminista fue adquiriéndose de manera

gradual, en gran medida, a partir de la interacción con mujeres y organizaciones feministas y con base en el interés y necesidades personales de las educadoras:

Cuando empezamos a trabajar [...] no teníamos una perspectiva feminista, sino más bien hacíamos trabajo educativo con mujeres de colonias populares de la ciudad de México. Y nos surgió la inquietud de si estábamos trabajando con mujeres, (conocer) qué dice el feminismo o cuáles son los planteamientos de la perspectiva de género, entonces hicimos unas entrevistas con algunas feministas; al principio no nos fue muy bien, pero yo creo que fue un proceso de ir incorporando esta perspectiva de manera gradual, no muy agarrada por todas, o sea, no incorporada por todas de la misma manera, fue un proceso como individual (Cristina Safa, GEM, entrevista del 24/09/04).

Se trataba no de imponer un discurso a un sector, sino promover la reflexión de las mujeres para que pudieran tomar conciencia e ir construyendo y compartiendo una agenda amplia de mujeres en beneficio propio, lograr el reconocimiento dentro de sus espacios de acción social y política, fortalecerlas como sujetas y actoras específicas con necesidades e intereses particulares, como destaca Gloria, “reflexionar temas centrales de su propia vivencia antes solapados”, como la violencia, que el feminismo convirtió en eje central, y que adquirieran elementos para transformar esa experiencia de subordinación.

El gran objetivo era permear con el enfoque feminista a los sectores populares. No era hacer feministas en los sectores populares, no nos interesaba crecer en movimiento y que fuéramos masas de feministas, sino que el movimiento popular, las mujeres en el movimiento popular analizaran y sacaran sus propias demandas, más bien. Y yo creo que tan fue así que muchas veces pasaron años para que mujeres por ejemplo, en el sector campesino, nos preguntaran qué era eso del feminismo, entonces ya, cuando ellas preguntaban, ‘¡ah no, pos nosotras también somos!’, pero no era entrar con consignas (Carola Carbajal, entrevista del 27/08/04).

De este proceso en que mujeres integrantes de organizaciones populares o con una “opción por los pobres” se van involucrando en el feminismo, o de la continua interacción entre el movimiento feminista y el movimiento popular, resultan proyectos educativos en los que aún ahora siguen vigentes los dos énfasis: género y clase, aunque con autonomía respecto a esas otras organizaciones, sectores y espacios que constituyeron un origen o un respaldo en el origen.

Algunos años más tarde el componente popular se ve enriquecido con la visión indígena, que empieza a tomar fuerza y a incorporarse también en esos proyectos, pero en gran medida ligado o incluso subordinado a “lo popular”.

Finalmente, el ILSB, que fue la experiencia más nueva de las documentadas, surge apenas hace unos años, sin influencia de la opción y enfoque populares pero también como respuesta al contexto en el que se identifica la necesidad de fortalecer a las actoras sociales, de dar herramientas a las mujeres para ejercer un liderazgo en su trabajo en estructuras políticas y sociales más amplias.

Así como estos proyectos particulares convergen en un proyecto social y político extenso, también se observa que las educadoras feministas forman parte de una comunidad o de redes de educadoras, de feministas, de académicas en las que reflexionan y comparten su trabajo.

En estos proyectos creados por mujeres, ahora claramente feministas, impulsados con muy diversos grupos y en distintos sectores, en relación con otras experiencias más amplias, es donde se va construyendo la pedagogía feminista, producto de la investigación, de la experimentación y de la creatividad de las educadoras feministas. Ésta ni en su discurso ni en su práctica es ajena a otras propuestas educativas actuales como la pedagogía crítica o la pedagogía liberadora, comparte con ellas muchos supuestos, principios, fines y también elementos metodológicos. Recupero aquí los elementos de la pedagogía feminista, que integra tanto elementos propios como componentes de otros movimientos educativos y pensamientos sociales, políticos y filosóficos, que han sido retomados, revisados y reelaborados para configurar propuestas propiamente feministas.

Antes de abordar la reflexión pedagógica sobre los proyectos educativos feministas, resalto que sí hay un grado —distinto en cada caso— de reflexión y de organicidad de las propuestas documentadas, las tres organizaciones cuentan con modelos o propuestas metodológicas estructurados, y en el caso de las educadoras feministas también se observa que han trabajado en proyectos claramente definidos y articulados como pueden ser escuelas, diplomados, talleres u otros dispositivos resultados de una reflexión teórico-metodológica en la que integran distintos elementos conceptuales y pedagógicos que conforman sus propias propuestas para hacer educación feminista.

Se observa que los modelos o propuestas educativas son flexibles, interdisciplinarios y enraizados en experiencias concretas. Todos los proyectos educativos son proyectos en proceso, en construcción continua y en revisión y adaptación permanente. En parte esto responde a su fuerte vinculación a contextos muy particulares en los que se arraigan los proyectos y a los que buscan responder, adecuándose a los distintos sectores y a sus necesidades y realidades cambiantes y en parte a la necesidad de retroalimentación y actualización continua:

Y algo donde nostras hemos estado muy a la vanguardia, es en la revisión de dónde está el debate internacional con respecto a tal tema [...] es decir, es un esfuerzo

constante de actualización y de estar en el debate [...]. Esto va cambiando, y aparte, lo que nosotras también nos hemos dado cuenta, es que las mujeres estamos cambiando (Mónica Zárate, ILSB, entrevista del 1/09/04).

Para hacer una lectura pedagógica de las experiencias y proyectos documentados identifiqué dos grandes apartados, el primero corresponde a los fundamentos y el otro a los componentes centrales del proyecto pedagógico feminista. Aclaro que, como en toda construcción teórica, las categorías cumplen objetivos meramente analíticos y su división tajante es imposible pues se implican mutuamente, así como los diversos componentes están interrelacionados entre sí por lo que enfatizo que la división hecha es sólo con fines de facilitar el análisis.

1. FUNDAMENTOS DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

En el marco teórico de este trabajo resalté la idea de la pedagogía como productora de utopías, herramienta de negociación, legitimadora de idearios, interventora en el mundo a partir de sus propuestas emancipatorias, y con ella, la dimensión filosófico-social de la pedagogía. Otra dimensión importante alude a las bases teóricas y a la red conceptual que definen un referente particular para la acción pedagógica. Retomo estas ideas para organizar los fundamentos de la pedagogía feminista en dos categorías: claves filosófico-políticas y claves teórico-conceptuales.

Como se verá, hay una predominancia de las primeras, lo que puede explicarse si se reconoce, a partir del origen y desarrollo del feminismo latinoamericano, y de las propias experiencias que recupero, que hay una intencionalidad política más que académica, que son prácticas educativas dentro de un contexto de proyectos sociales y no teóricos.

a) Claves filosófico-políticas

Existe en la información aportada por las entrevistadas un conjunto de ideas que tienen que ver con distintos aspectos filosóficos, epistemológicos, axiológicos, políticos e ideológicos en que se apoyan los proyectos educativos feministas que he incluido en esta categoría. Ésta incorpora las concepciones sobre la educación, sobre su objetivo y sobre su función en la sociedad, sobre el aprendizaje, y también visiones antropológicas que explican cómo y desde dónde se diseñan los proyectos educativos feministas. Como fundamentos que

son, las claves aquí expuestas se retoman a todo lo largo de este capítulo desde un ángulo teórico o instrumental que va dando coherencia e integración a la pedagogía feminista.

• *Identidad y sentido de la pedagogía feminista*

La pedagogía feminista es una pedagogía para las mujeres: Se plantea como horizonte o aspiración final lograr una nueva y mejor condición y posición de las mujeres, la formación de las mujeres como sujetos individuados, con conciencia, capacidades y poderes para la transformación y libertad personal, colectiva y social.

El primer punto fundamental es el cuestionamiento del poder. Nosotras hacemos toda una reflexión sobre el poder como dominación, sobre los tipos de poderes que hay y el tipo de mujer que queremos las mujeres (Gloria Carmona, Comaleztzin, entrevista del 30/10/04).

Sin embargo, este cambio implica una sociedad más justa con beneficios para hombres y mujeres, es decir, es una pedagogía cuyo carácter político-pedagógico está claramente asumido y explicitado en la búsqueda de la construcción de un proyecto de sociedad diferente, sin opresión ni subordinación femenina, sin ningún tipo de discriminación y con mayor libertad para todas las personas:

La educación feminista tiene [...] un objetivo muy claro de colocar a las mujeres y a los hombres en lugares distintos a los que se encuentran, de generar relaciones diferentes, de promover instituciones distintas, o sea tiene un sentido transformador básico como otras prácticas revolucionarias pero que toca [...] la opresión primaria que es la opresión de género. [...] Es una educación para la autonomía en todo el sentido de la palabra (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

El fin de la educación feminista es el desarrollo de las mujeres como sujetas plenas a fin de que participen de manera activa y completa en la sociedad, se busca su formación para que transformen su entorno en consonancia con ideales libertarios.

Lo que estás provocando es que se generen espacios de libertad para que el ejercicio de los roles sea un ejercicio libre, una opción libre (Maruja González, entrevista del 20/09/04).

La educación de las mujeres es precisa para “descautivarlas”, como afirma Marcela Lagarde “la prohibición de comprender nuestra vida y el mundo debe refugiarse en atributos femeninos como la ignorancia, la ingenuidad, el rechazo al pensamiento analítico y la disposición a la creencia mágica y sobrenatural en todo. Nuestra ceguera se concreta también en la negación de nosotras mismas” (Lagarde, 2003: 18), por eso la pedagogía feminista no puede no centrarse en el desarrollo y fortalecimiento de las mujeres.

La pedagogía feminista es una práctica política y es también una manera específica de educar, su especificidad consiste en echar una nueva mirada a propuestas político-pedagógicas emancipadoras y desde una postura ética, filosófica y política denunciar su parcialidad y su androcentrismo, y reconocer y fortalecer a las mujeres individual y colectivamente:

Yo creo que un proyecto educativo feminista se distingue rápidamente [...] porque incluyes al sujeto mujeres, incluyes las visión de estos sujetos [...] y generas propuestas y procesos educativos que toman en cuenta la posición, las condiciones de las mujeres, su posición social [...] y finalmente explicitas las cercanías, similitudes y las diferencias en la posición y en los roles de las mujeres en la sociedad y de los varones (Maruja González, entrevista del 20/09/04).

La pedagogía feminista concibe la educación como una herramienta que potencia y autonomiza al ser humano pues sirve para elaborar procesos personales y subjetivos, para aprender y apropiarse de ideas y saberes nuevos, para desarrollar nuevos valores y actitudes, para adquirir herramientas técnicas, habilidades o poderes concretos de acuerdo a una visión de la educación como formación y desarrollo personal y también colectivo:

(Un) elemento fundamental (de la perspectiva educativa feminista) es la valoración de la educación como un elemento fundamental para la construcción. ¿De qué? De nuevas identidades y de nuevas relaciones entre los géneros (Gloria Carmona, Comaletzin, entrevista del 30/09/04).

Potenciar a las sujetas como tales implica también favorecer la construcción de referentes y de utopías nuevos que les sirvan para construir su autonomía, por tanto, el proceso educativo es un ejercicio de creatividad, de soñar, de imaginación de horizontes y de construcción de elementos simbólicos:

Ya es claro lo que no queremos ser o lo que no queremos que nos hagan ¿que es lo que sí queremos? Ese ejercicio de utopía y de imaginación creo que es un reto bien fuerte porque hemos aprendido a no ser, o sea (el reto es) aprender a ser. [...] Acá es inven-

tarse todo. [...] Creo que simbólicamente es importante que tengamos como esos referentes para mirarnos en otro lugar (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

La sujeta es el punto de partida y de llegada del proceso educativo pues se busca su construcción y fortalecimiento en distintos sentidos. Por un lado, como persona individual, afianzada, desarrollada, autónoma, pero también como persona que comparte elementos fundamentales con otras y con las cuales construye una identidad colectiva como sujetas o actoras sociales y políticas, movimiento que no sólo implica el acceso a nuevos espacios físicos (como el ámbito público o la arena política) sino también a nuevos espacios simbólicos o a categorías fundamentales para el pensamiento moderno, como es la noción de sujeto (*cf.* Lukes, 1975 y Di Stefano, 1996), indispensable para el reconocimiento de la dignidad de la persona, base de la idea de equivalencia humana:

Yo creo que lo fundamental es lo que decía Simone de Beauvoir en el sentido de que al ser las mujeres un sector de la población que fue construido como lo otro, toda la lucha feminista ha sido salir del lugar de lo otro para construirse como sujetos. [...] (Es) pasar del lugar de lo otro al lugar del sí mismo (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

El feminismo devela la estructura de la discriminación, el sistema de opresión. Es una propuesta revolucionaria, transformadora tanto en la dimensión individual como colectiva, implica el reconocimiento de ser persona, ser tú, ser sujeto, y por lo tanto, tener proyectos propios, sentir la vida. El reconocimiento como persona y los proyectos propios permiten establecer un compromiso con las demás mujeres, revolucionar la vida, la transformación de las condiciones de vida de la sociedad en general (Maruja González, entrevista del 20/09/04).

Por ahora, la pedagogía feminista puede entenderse como un conjunto de prácticas y discursos en torno a dos ideas centrales: un posicionamiento crítico ante el poder y dominación masculina, y una orientación que emancipa a las mujeres y que busca fortalecerlas para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática.¹

Tiene que haber como una propuesta de cambio que pase por los roles tradicionales de mujeres y de hombres, que desmonte las jerarquías instaladas a nivel de

¹ Sin olvidar que desde el feminismo se ha hecho toda una revisión y precisión a la noción de democracia, por lo que algunas feministas hablan de democracia genérica (idea que recupero más adelante) y es desde este tipo de planteamientos al que, para mí, se estaría apuntando en el horizonte de la pedagogía feminista.

las identidades tradicionales, que por lo menos plantee las suficientes interrogantes, plantee los suficientes contenidos para mover esas estructuras a nivel personal, para dar herramientas de cuestionamiento al entorno, al nivel en donde la gente pueda hacer esos interrogantes [...] que ciertamente permitan desnaturalizar lo que es el patriarcado como principio general o la desigualdad de género, que sean herramientas que permitan elaborar propuestas, sino nos quedamos mancas, sino el poder no se ejerce (Itziar Lozano, entrevista del 19/10/04).

• *Visión sobre las y los seres humanos*

Se concibe al sujeto y a la sujeta como seres en construcción, y la clave está en que el sujeto es, ante todo, un sujeto sexuado y generizado.² Reconocer a las sujetas en su dimensión sexual y generizada implica reconocer que tienen una posición social específica desde la que se enfrentan al mundo y también al proceso educativo.

Cuando ellas (las educandas) logran reflexionar sobre la importancia de [...] (el significado del cuerpo) [...] ¿cómo lo decía una chica? Lo dijo como muy conmovedor, dijo: “es que ya entendí lo que es caminar por el mundo con una vagina” [...] ¡Es duro!, o sea, no es lo mismo (Mónica Zárate, ILSB, entrevista del 1/09/04).

En casi todos los proyectos se considera también a la sujeta en su condición social, son sujetas de una clase específica, y en algunos casos, también se reconoce que lo son de una etnia particular o de una generación específica. Es decir, en muchos casos se consideran las relaciones sociales de poder y las distintas —y en muchos casos, múltiples— opresiones que experimentamos las mujeres, no sólo la de género, lo que se traduce no sólo en contenidos de reflexión sino también en metodologías específicas adecuadas para cada grupo. También, por su condición y posición subordinada, se plantea que las mujeres necesitan más

² Las visiones expresadas de las educadoras respecto a las personas suelen ser binarias, y a veces podrían parecer esencialistas debido a la manera como se formulan los principios o se dan por hecho las asociaciones simbólicas de género y los hombres y las mujeres. Sin embargo no considero que en ellas exista una postura esencialista ni tampoco radical, por lo que hay que comprender que cuando se refieren a “los hombres” y “lo masculino” o “las mujeres” y “lo femenino”, a sus “identidades”, etc., aluden a identidades construidas socioculturalmente, a estereotipos y roles de género comunes dentro de nuestro contexto, etc. y no a una dimensión ontológica. No obstante esta postura, sí se transmite en algunas ideas una fuerza o inercia del pensamiento binario respecto a las identidades de género. Para un comentario al respecto véase en el capítulo cinco el apartado sobre los límites de la reflexión y práctica feministas.

oportunidades educativas en las que requieren realizar un doble esfuerzo para remontar las deficiencias o carencias derivadas de la desigualdad.

Las sujetas son históricas, cambiantes, diversas, multidimensionales, integrales. Las dimensiones que se reconocen y enfatizan en cada proyecto se nombran de manera diferente, aunque hay algunas constantes como es la dimensión corporal y la subjetiva, que aparecen en todos los casos. Para la entrevistada del ILSB, el inconsciente es otra dimensión clave, esto influye en los contenidos que se revisan y también en la manera de concebir al grupo educativo; para Maruja y la entrevistada de Comaletzin, lo es la espiritualidad, que puede traducirse en la práctica en ciertas formas de ritualidad en los espacios educativos o ciertos contenidos educativos. Independientemente de algunas dimensiones más o menos diferentes o nombradas de manera particular, se reconoce que las personas están conformadas integralmente a partir de tres dimensiones: una corporal, otra emotiva y/o subjetiva, y otra racional, desde las que viven y aprenden y que hay que abordar en todo proceso educativo.

Subyacen a la mirada y concepción antropológicas una perspectiva constructivista, en otras palabras, como lo recalca el ILSB, no existen visiones esencialistas, por eso, se busca reconocer siempre la diferencia, las distintas formas de ser hombres y mujeres, las identidades cambiantes y cruzadas por múltiples condiciones que son también parte de la integralidad de las y los sujetos, que se derivan de su cuerpo e inciden en su subjetividad, en su racionalidad, en su práctica.

Quiero recuperar las dos dimensiones claves para la pedagogía feminista: subjetividad y cuerpo, y profundizar más en su sentido o comprensión filosófica y política, sin olvidar que ambos son parte de ese conjunto complejo y multidimensional que son las y los seres humanos.

La subjetividad es un componente central para las entrevistadas en la medida que implica, como recalca Gloria, la formación de una determinada manera de pensar que permita la transformación de condiciones y prácticas opresivas y discriminantes, el abordaje de aspectos psicológicos que fortalezcan a las mujeres, o el conocer la trama personal y los significados que cada mujer construye, a fin de favorecer el desarrollo de alternativas de cambio a partir de los sueños, emociones y deseos personales:

(La pedagogía feminista) es una pedagogía de la subjetividad en donde es fundamental el compromiso social, ejercer la libertad, preguntar a cada mujer qué es vivir bien, qué es una buena calidad de vida, qué es sentirse bien, pues hay significados diferentes para cada persona (Maruja González, entrevista del 20/09/04).

También es importante en cuanto a que se parte del reconocimiento de que las relaciones, instituciones y dispositivos de las relaciones opresivas han

sido internalizados, incorporados al inconsciente, y se requiere trabajar a este nivel para su modificación. Sin embargo, la subjetividad refiere no sólo a la emotividad, a los afectos, al inconsciente o a un conjunto de elementos psíquicos de la persona, como se encontró referido en las entrevistas, sino también, en algunas de las reflexiones feministas, a un derecho. Cèlia Amorós (2003) plantea que la subjetividad es un derecho ilustrado en tanto alude al reconocimiento como sujeto cognoscente, a la autonomía ética y a la ciudadanía política, es decir, al reconocimiento de la persona como sujeto, de ahí que sea una dimensión clave pues tiene que ver con el reconocimiento mismo de la persona como tal y también de sus capacidades, por lo que incorpora entonces esa otra dimensión racional de las y los sujetos.

Puedo afirmar que el cuerpo es una dimensión de la persona sumamente importante en la pedagogía feminista en tanto que es el punto de partida del sujeto y de la sujeta, es el fundamento desde donde se puede hablar, por tanto es el *ubis* desde el que se aprende, y es también un objetivo cuya apropiación y disfrute se reclama.

En los proyectos analizados puede reconocerse lo que en el feminismo se ha llamado una “política de la ubicación”, es decir, el reconocimiento del sujeto y de la sujeta desde su “geografía más cercana”, como la llama Adrienne Rich, o sea, desde el cuerpo, que es un punto de partida particular y que es leído y significado en términos sociales, culturales y políticos: un cuerpo de hombre o de mujer; blanco, negro o mestizo; que ha vivido unas experiencias y no otras; tal vez un cuerpo violentado; un cuerpo que refleja una clase, una edad, unas capacidades, etc.; un cuerpo ubicado en una tierra específica. Así, el sujeto y la sujeta están siempre situados en un mapa de poder que es socialmente construido. La política de la ubicación implica situarse de manera respetuosa ante la otredad que resulta de la diferencia, de las fronteras geográficas, históricas, culturales, psíquicas, simbólicas que definen y autodefinen a cada sujeto y sujeta y el hecho de que requiere una opción solidaria para la construcción de identidades políticas, como pueden ser la feminista o incluso la de “mujer” (*cf.* Rich 1999, y Talpade, 2002):

(En un proyecto pedagógico feminista) tiene que haber posibilidad, esquemas ideológico-políticos proporcionados que permitan a las mujeres entender las diferencias que hay entre las mujeres, que no comuniquen el que todas las mujeres somos iguales o que somos [...] que tenemos bases de alianza automáticamente iguales, pero ciertamente que sí se pueda separar lo que nos diferencia, ahí donde los intereses son distintos y a veces contrapuestos, de los intereses que puedan ser sí funcionales a nosotras, liberadores y la capacidad de hacer alianzas (Itziar Lozano, entrevista del 19/10/04).

Pero la política de la ubicación también implica algo que las educadoras feministas entrevistadas no nombraron explícitamente: la autorresponsabilización por esa ubicación en términos de distinguir el privilegio que puede suponer determinada ubicación. La cuestión de los privilegios y el poder diferente dentro del grupo educativo no se abordaron en las entrevistas, es un tema que queda pendiente y profundizo en el último capítulo.

El cuerpo no sólo es el punto de partida para la ubicación, sino, como ya lo dije, una dimensión y un lugar que se reclama, que se trabaja. El cuerpo expresa una identidad, en el cuerpo se experimentan las emociones y los miedos, en el cuerpo se expresa el autocuidado y el goce, en las decisiones y control sobre el cuerpo se construyen y reflejan la autonomía y libertad personales, el cuerpo es la base de la opresión de género y es por tanto uno de los objetos y contenidos centrales de la pedagogía feminista:

La educación feminista tiene [...] un sentido transformador [...] que plantea que no basta con que haya un sistema democrático y que no haya dictaduras y que no haya tortura y que [...] sino que en tu cama puedas decidir si te quieres acostar con fulanita o no, que en tu cuerpo puedas decidir si quieres ser madre o no, si te quieres salir desnuda o no (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

Muchas de las estrategias educativas se remiten al cuerpo: se promueven experiencias sensitivas, se busca que el aprendizaje incorpore a los sentidos, pase por la piel, como lo señalan Gloria, Marusia y la integrante de Comaletzin: se requieren incorporar en los proyectos aspectos lúdicos y vivenciales que involucren al cuerpo como la música, el baile, la relajación, el ejercicio, el masaje, el “comerse un helado”, etc.

El cuerpo, “la propia piel”, es el lugar de enunciación de las mujeres (Lorenzano, 2006: 55); es decir, si se reconoce que la historia de las mujeres ha implicado la lucha por redefinirse a sí mismas y a los ámbitos en los que han sido ubicadas —y confinadas—, el territorio por el que comienza la subversión es el cuerpo (*ídem*).

Otro aspecto más para la centralidad del cuerpo en la pedagogía feminista lo plantea bell hooks, quien señala que toda educación holística, integral y comprometida debe superar la tradición educativa que privilegia el intelecto, e integrar la mente, el cuerpo y el espíritu, atendiendo una lógica de “bienestar integral”. También realiza un planteamiento valiente e innovador que demanda reconocer el erotismo presente en las relaciones y espacios educativos a partir de la presencia del cuerpo, elemento que generalmente se niega o reprime pero que puede disparar sentimientos, emociones, pasiones, motivaciones, avatares, etc. en los espacios educativos pues en ellos no hay mentes incorpó-

reas. La pedagogía que se plantea una visión holística y evita la división cuerpo-espíritu es más consecuente con el bienestar integral (hooks, 1994: 15-16 y 191-199).

Volviendo a la concepción sobre las sujetas, otras de las ideas clave son que las sujetas tienen capacidad transformadora, tienen experiencias, visiones, conocimientos, saberes. Y entre ellos, tienen la experiencia de la subordinación, se han apropiado de roles tradicionales y limitantes, han aprendido a ser menos, a ocultar o minimizar sus intereses, problemáticas, saberes, vivencias, etc. A partir de su socialización genérica tienen una forma específica de ver el mundo, de situarse en él, que significa una forma diferente a la de los hombres de acercarse al conocimiento.³ Puede significar también un motor que eche andar esa capacidad de transformación, dirigiéndola precisamente a la transformación de esas condiciones genéricas.

Cualquier pedagogía crítica o emancipadora comparte esta visión del sujeto como ser oprimido y también transformador,⁴ sin embargo, considero que bajo una mirada feminista son tanto la idea de una opresión generizada (que cruza clases sociales, etnias, edades, nacionalidades, condiciones laborales, etc.) que se sustenta en la expropiación de la condición de sujeto y se traduce en una dependencia *vital*, material y simbólica (Lagarde, 1998: 20 y ss.,

³ Como señalé, la concepción dicotómica sobre las y los sujetos cognoscentes en las formulaciones de las entrevistadas y proyectos revisados no supone realmente una visión esencialista, se entiende que esas posiciones y formas de construir conocimientos distintas se basan en la socialización, en la vida, situación y condición de las mujeres, y no en la idea de una biología particular. Podría complejizarse esa mirada dicotómica y universalista si se consideraran la multiplicidad de vivencias de cada persona, así como sus distintas adscripciones o condiciones, no obstante, es importante reconocer que en términos generales y en función de la condición de género de las mujeres que prevalece en nuestro contexto, hay condiciones particulares y distintas respecto a las de los hombres como sujetos cognoscentes. Si, como enfatiza la epistemología feminista, cada sujeto cognoscente y cada conocimiento, están siempre situados, las sujetas cognoscentes tienen, como género, una posición subordinada con implicaciones fuertes para el proceso de conocimiento. Este reconocimiento dicotómico como punto de partida, no debe ser más que eso, el mero reconocimiento de una situación desde la que arranca el proceso educativo, que implicará una serie de acciones que permitan superar esa desventaja.

⁴ En las discusiones feministas algunas posturas abogan por el cambio de posición de las mujeres de víctimas a agentes, de "sujetos sufrientes a sujetos transformadores" (Sardá, 1999), mientras otras afirman que donde hay opresión, hay víctimas, y utilizar esta categoría sirve para visibilizar la opresión o la violencia, y para ganar una "condición" desde la que se tiene acceso a ciertos derechos específicos, una posición desde donde se demanda la "reparación del daño" y se busca la transformación de las condiciones que producen víctimas, para lo cual, efectivamente, se requieren sujetos y sujetas con agencia. Esto es distinto del victimismo, que es parte de la condición patriarcal de las mujeres, una expresión a nivel de la subjetividad de las prácticas y de las relaciones sociales y de las actitudes ante el mundo, que puede convertirse en parte de la identidad y además, ser explorada negativamente.

y 2003: 33 y ss), como el énfasis en la construcción del sujeto individual, y no sólo o no prioritariamente del colectivo, a partir de esa necesidad de construir la autonomía y el ser de y para sí, los dos elementos que dan un giro específico a esas ideas compartidas con otras pedagogías liberadoras.

• *Concepciones sobre el aprendizaje*

El proceso de aprendizaje en los proyectos educativos feministas es un proceso completamente personal, íntimo, al propio ritmo, gradual, lento, complejo que requiere entre otras cosas de paciencia y respeto por parte de las educadoras, la valoración de las capacidades individuales, y también espacios para su experimentación pues en los proyectos educativos feministas se promueven aprendizajes para la vida, aprendizajes que se ejercitan y que se viven en la cotidianidad, que implican consecuencias no sólo cognitivas sino también emotivas, subjetivas, actitudinales y prácticas.

Nosotras vemos que podemos potenciar esas cualidades (personales) y podemos crear un espacio educativo de libertad, de comunicación y de interacción que permite a cada quien el desarrollo de sus habilidades y de sus capacidades (Gloria Carmona, Comaletzin, entrevista del 30/09/04).

El aprendizaje es permanente. Es tanto teórico como práctico, objetivo y subjetivo, multidimensional e integral, colectivo, dialógico, lúdico y placentero:

Se empezaba a vivir el proyecto como un proceso —que a mí me parece algo fundamental de la educación con mujeres— como un proceso de disfrute y de placer, de dejarlo de mirar como otra responsabilidad más [...] y verlo (como, voy) “porque es algo que a mi me hace bien, me la paso bien” (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

El aprendizaje se basa en el “partir de sí”, idea que significa que el aprendizaje se desarrolla a partir de la propia identidad, de los propios deseos y necesidades, de la propia cotidianidad y de la experiencia vital, pues sólo en esa medida puede ser significativo y puede llevar a la transformación de la persona y a su formación de acuerdo al ideal establecido.

El proceso educativo parte de la experiencia vital, implica reconocer diferentes emociones, cosas, dolores. Implica diferentes procesos formativos, implica romper con distintas cosas para recuperarte a ti misma como persona, para ser yo y decir y decidir y hacer desde mi misma (Maruja González, entrevista del 20/09/04).

Trabajamos mucho como con sus sueños y con sus ideales, mucho nuestra intuición era que si ellas reconocen que esos sueños y esas aspiraciones pueden formarse en estrategias concretas, que a lo mejor en esa concreción pos no aluden a toda la complejidad de la problemática pero sí que tenga una relación con ella y con sus aspiraciones, entonces se van a enganchar con el proceso (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

Conviene recalcar que el “partir de sí” es un elemento que las educadoras de la diferencia sexual utilizan en un sentido que confirma en cierta medida lo que las educadoras mexicanas señalan, pero que a la vez introduce un elemento específico del feminismo de la diferencia: el partir de sí significa reapropiarse libremente de sí, del lenguaje, significar la realidad, nombrar el mundo y responder las interrogantes a partir de la propia experiencia, representar al mundo para poder habitarlo y transformarlo, desarrollar un pensamiento que le dé coherencia a la propia vida, “tener la autoría de la propia vida”. Todas estas ideas pueden aplicarse a los proyectos educativos aquí analizados, y contextualizarse dentro de la lógica y principios feministas afines a las organizaciones investigadas.

Sin embargo, y aquí es donde se presenta una discrepancia fundamental, desde el feminismo de la diferencia sexual partir de sí significa precisamente partir de la diferencia, es decir, partir del abandono y rechazo de toda forma de pensamiento, institución o significado que estén relacionadas con el mundo masculino, lo que supone, como señala Anna María Piussi, “hacer el corte” con éstos para partir de una construcción simbólica propia de las mujeres, para buscar nuevas formas de interpretación, de pensamiento, de deseo, de mediación (*cf.* Mañeru, 1999; Rivera, 1997; y Piussi y otras en Montoya, 2002), idea que no está presente en los proyectos educativos revisados pues en nuestro contexto el pensamiento de la diferencia sexual no ha tenido tanto impacto.⁵

Lo que es importante destacar aquí es que puede utilizarse entonces la idea del “partir de sí” para la pedagogía feminista, idea central en el pensamiento de la diferencia sexual, pero acotándola a un sentido particular que puede implicar autoría, libertad y autonomía personales, sin suponer, como sucede en otros textos educativos feministas como los citados, un rechazo al mundo e instituciones “de los hombres”, pues ninguna de las organizaciones ni proyectos estudiados aquí se posicionan desde una perspectiva radical ni de la diferencia sexual.

⁵ De acuerdo con María Milagros Rivera (2001), el movimiento feminista italiano de la diferencia tuvo impacto en muchos grupos españoles que lo acogieron, entre otras cosas, al reconocer su “orfandad”, la “soledad de las emancipadas”, pues muchas mujeres, al liberarse, habían roto lazos y diálogo con la madre, por lo que la propuesta del orden simbólico de la madre aparece como respuesta a una necesidad de muchas mujeres feministas. Véase la relación de términos anexa.

El aprendizaje es también un proceso de de creación conjunta, de reflexión colectiva. En todos los proyectos se encontró la idea de construcción compartida del conocimiento, producto de la influencia de las pedagogías críticas y liberadoras.

• *Perspectiva ética*

La dimensión ética es importante porque el proyecto feminista implica un horizonte de justicia, de igualdad, de libertad, de solidaridad, de democracia que no sólo es un ideal a alcanzar, sino que supone que en los procesos educativos se busque generar y aprender valores acordes a dicho horizonte y la asunción de una posición ética.

Se encontró que los valores que fundamentan cada uno de los proyectos documentados sí varían, y lo hacen principalmente en función de los referentes teóricos o conceptuales. El único valor común a todos los proyectos fue la equidad, aunque Comaletzin, a partir de su ámbito de trabajo, especifica el contenido de la equidad no sólo en términos de género sino también de equidad entre el campo y la ciudad. La democracia, la justicia, la autonomía, la *sororidad* (entendida como solidaridad entre mujeres),⁶ el respeto a la diferencia y la tolerancia son otros valores que se comparten entre algunos de los proyectos. Hay otros valores, como la pluralidad, la inclusión, el compromiso por la otra, y la lealtad que se mencionaron sólo en algunas de las experiencias, sin embargo, todos conducen a ese horizonte planteado.

En los proyectos educativos se reflexionan estos y otros valores (como los tradicionales), se contrastan, se discuten y se busca que cada persona opte por los valores que prefiera asumir, en este sentido, se incorpora la ética no sólo en términos de un contenido axiológico, sino también como ejercicios de juicio valorativo y de elección (de valores, de actitudes, de prácticas, de acciones) y asunción de las consecuencias de las elecciones realizadas:

En la secundaria y preparatoria, que eran internados, desde la entrada se les decía a los papás que nosotros no íbamos a cuidar a los muchachos, que las relaciones (de noviazgo) nosotros no íbamos a desautorizarlas, íbamos a pedir que nada más las informaran [...] pero que ellos se tenían que cuidar solos, ellos y ellas, y entonces, llevaba de la mano el darles elementos [...]. Y sí van asumiéndose valores y cosas que en la práctica se van construyendo (Carola Carbajal, entrevista del 27/08/04).

⁶ Véase la relación de términos anexa.

Hay que destacar que el trabajo desde y sobre los valores tiene importancia pedagógica en términos de la revisión de las identidades y relaciones tradicionales de género y de formación de nuevas formas de ser, es decir, sirven para vincular las formas de ser y relacionarse, la vida práctica, con la reflexión ética, teórica, política y disparar los procesos de elección individual:

Lo otro es como tratar de reflexionar en los valores que están detrás de lo que hacemos, porque tenemos como muy introyectado que tú como mujer debes cumplir ciertos valores: la abnegación, el cumplimiento, y si no, pues toda una cuestión de culpa que está detrás de esto ¿no? Entonces pues decimos: “a ver, ¿por qué hacemos esto, cómo lo hacemos, qué pasaría si no lo hacemos?” [...]. (Se establece en el grupo un diálogo sobre) ese tipo de cosas (que) hacen que lo que se da en el taller no es un contenido ajeno a tu vida, sino que tienes que hacer la reflexión en el taller a partir de tu vida y la transformación en tu vida a partir del taller (Carola Carbajal, entrevista del 27/08/04).

Más allá de los valores que se promuevan en los proyectos educativos feministas, una reflexión ética que me parece necesario aclarar —aunque con las educadoras no se abordó—, es la que se refiere a la legitimidad de una intervención educativa feminista pues podría cuestionarse la validez de ésta. Sin embargo hay algunas consideraciones claves que hacer. Por un lado, ninguna educación es neutra: “La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión” (Freire, 1998: 106).

Por otro lado, la pedagogía feminista explicita sus objetivos y búsquedas; además, los valores y principios que plantean implican un profundo respeto por las y los sujetos educativos, suponen el partir de sí (y no de la “verdad” o discurso de la educadora feminista), de ahí que sea en el diálogo, y no en la imposición, donde se desarrolla y construye un proceso formativo feminista. Como dice Paulo Freire “el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente leído, interpretado, escrito y reescrito” en la que la presencia de la educadora, que es una presencia política, no puede ser la de “una omisión sino una sujeta de opciones” que puede, al educar, y por tanto, intervenir en el mundo, o reproducir la ideología dominante o ayudar a desenmascararla y motivar la búsqueda de un mundo distinto. Además, siguiendo con Freire, es importante recuperar el derecho y el deber de las personas de construir su autonomía, el derecho y el deber de las personas oprimidas, engañadas, etc. de resistirse y de rebelarse contra “un orden desordenador”, opresivo, excluyente, en el que no

tienen posibilidades de ningún tipo pues impera una ideología fatalista.⁷ Este derecho no implica obviamente el derecho de la educadora o educador de decidir por ellas, pero sí el de el de “demostrar que es posible cambiar”, es decir, el darles opciones, basándose siempre en el pleno respeto de esas personas (*idem*, 59, 70, 71, 94-108), tema que abundaré adelante.

Con estas ideas puede concluirse que la intervención educativa feminista, si es congruente con lo que plantea, no sólo es válida y legítima sino que es una intervención educativa fundamental en tanto su centro de gravedad consiste en la apertura y creación de opciones de libertad y autonomía, en la construcción de alternativas que no sólo demuestran que es posible cambiar sino que hacen posible ese cambio que implica, en cuanto proceso de devenir en ser ético, en ser de decisiones, un paso importante en el proceso permanente de humanización.

b) Claves teórico-conceptuales

Partiendo de las entrevistas puede afirmarse que la pedagogía feminista no tiene un cuerpo teórico acabado, más bien es un campo en construcción. En la definición de los marcos teóricos es donde hay más diferencias en los proyectos educativos que se documentaron, en algunos casos, como Comaletzin, porque se adscriben a un marco (la educación popular y la educación transformadora en este caso) que ya tiene elaborados sus principios, en otros, como el ILSB, porque se está en contra de tener marcos rígidos que constriñan los proyectos y las posibilidades de continua innovación o revisión, y en otros, porque no ha habido un proceso de sistematización y reflexión para construir o definir la propuesta teórica que los sustenta, como reportan Gloria o Marusia. Pero de todas maneras, en todos los proyectos hay discursos, conceptos y propuestas pedagógicas que sirven como fundamentos aunque no siempre estén plenamente integrados de manera completa en una propuesta teórica y metodológica.

En todos los proyectos se observa una apropiación crítica de esos distintos discursos y referentes teórico-conceptuales los cuales son resignificados y enriquecidos desde una óptica feminista y desde la experiencia del trabajo educativo concreto, son traducidos y vinculados a las particularidades del contexto del proyecto pedagógico.

⁷ En el capítulo cinco retomo de manera sintética algunas de las discusiones éticas feministas, Graciela Hierro plantea de hecho como un deber moral para las mujeres superar su condición de opresión, idea que no sólo propone como un derecho sino como una obligación la rebelión contra un orden genérico opresivo.

Identifico tres grandes discursos en torno a los cuales coinciden todos o la mayoría de los proyectos: el feminismo, la democracia genérica y la educación popular, mismos que analizaré con mayor detalle, y me limitaré a enunciar de manera general algunos otros referentes teóricos o acercamientos conceptuales que aparecen con menos fuerza o frecuencia en las entrevistas realizadas. Estos tres marcos de referencia se reflejan claramente en las claves filosófico-políticas antes descritas, se articulan con las ideas o énfasis específicos que destaco como fundamentos de la pedagogía feminista.

• *El feminismo*

El feminismo aparece en todos los casos como un referente que aporta contenidos y visiones sobre la realidad, sobre las y los sujetos, que define el horizonte del proyecto educativo, que representa una red conceptual para desarrollar un lenguaje y una terminología útil para formar a las sujetas, sin embargo, se observa en las entrevistas mucha dificultad para expresar la manera en que estos elementos adquieren un carácter más práctico o metodológico y no sólo lo que significan en términos de principios o contenidos que rigen los proyectos educativos.

Itziar, Marusia y Carola coinciden en que el feminismo aporta una herramienta pedagógica específica, se refieren al pequeño círculo o grupo de autoconciencia, el cual se identifica como método característico del feminismo y que se incorpora en los proyectos educativos junto con otras mediaciones que se retoman de distintos referentes teóricos y metodológicos. Es decir, a diferencia de los grupos feministas de los años 70, en los procesos formativos de ahora se combinan una serie de métodos y de herramientas didácticas en donde se desarrolla algo semejante a los grupos de autoconciencia junto con otros elementos. Haciendo una revisión más histórica, puede observarse que esta única herramienta feminista tuvo un gran significado que revolucionó en gran medida las prácticas educativas de entonces pues significó poner en el centro del proceso educativo lo personal, la experiencia individual, elemento que será analizado más adelante. En entrevista, hablando sobre esas implicaciones metodológicas Carola señala:

Yo creo que esta cuestión metodológica que viene del feminismo y de los círculos, de los originales pequeños círculos, de partir de la vivencia de cada quien, y que esa vivencia debe ser respetada y que no la censuremos, sino que la palabra de cada una vale, y que expresemos lo que sentimos, lo que vivimos y demás, me parece que es un principio metodológico muy importante para crecer y romper con (la subordinación) (Carola Carbajal, entrevista del 27/08/04).

Maruja destaca que la integración del enfoque feminista a proyectos como EMAS o Mujeres para el Diálogo implicó una transformación de la práctica de estos grupos pues el feminismo desafiaba elementos de los otros modelos educativos e implicaba preguntarse, entre otras cosas, cómo aprenden las mujeres y desarrollar los métodos y herramientas pedagógicas necesarios. Para ella, las mujeres aprenden de la vida cotidiana —por tanto, de su vida como mujeres, como subordinadas—, por lo que un proyecto educativo feminista genera procesos formativos de transformación de la violencia y el reconocimiento de las posibilidades como persona, y se apoya en metodologías y materiales que permiten la identificación y toma de distancia respecto a la propia situación. Estas ideas son un esfuerzo por traducir el feminismo en su equivalente educativo, sin embargo, no observo mucha diferencia respecto a los planteamientos de la pedagogía liberadora, ni tampoco son compartidas o expresadas por las demás educadoras, por lo que parece necesario profundizar entre las educadoras feministas en la elaboración teórica que permita aclarar en los proyectos los equivalentes educativos del enfoque feminista.

También hay que resaltar que hay distintas miradas feministas, aunque prevalece la corriente del feminismo de la igualdad en el contexto analizado, que plantea básicamente la lucha por los derechos y por la igualdad de oportunidades, así como la superación de una cierta “inferioridad social adquirida” por parte de las mujeres —producto de su socialización, de la organización social y formas culturales— a través de medidas legislativas, educativas, culturales y políticas tendientes a reequilibrar la desigualdad existente; sí hay ciertas discrepancias teóricas. Retomando algunas de las ideas básicas de las expuestas en el marco de referencia del capítulo dos, puede identificarse que no hay en los casos analizados diferencias en torno a la idea de sujeta —que es un sujeto con agencia, un sujeto moderno—, al horizonte histórico de transformación, a la racionalidad y valores del proyecto amplio, ni a las categorías centrales del discurso, por lo que parece difícil, en un nivel muy general, hablar de distintas posturas, hay en todo caso matices, posiblemente más estratégicos que políticos o filosóficos, que pueden tener consecuencias prácticas en un nivel metodológico, más considero que no necesariamente a nivel pedagógico.

Entre esas diferencias identificadas, se observa que en varios de los proyectos se tiende a igualar la perspectiva de género al feminismo, utilizándose de manera casi indistinta, como en el caso de Comalerzin, del ILSB, de Marusia, de Carola, de Gloria o de Maruja, que aunque puedan identificarse como feministas, principalmente por el objetivo educativo que persiguen, en términos de referentes teóricos aluden más a la perspectiva de género o a la “perspectiva de género feminista”, señalando que es ésta la que las ha nutrido de conceptos y contenidos educativos. En otros casos, se nombra específicamente el trabajo

de la organización como un trabajo con enfoque de género, y aunque no se niega ni desconocen la teoría y raíces feministas, como es en GEM, no se construye su discurso desde ellas; y en otros, como lo plantea Itziar, se establece una diferencia entre el feminismo y la perspectiva de género, estableciendo que no necesariamente el enfoque de género puede significar un trabajo feminista por lo que destaca las diferencias entre ambos pues desde su óptica tienen implicaciones en términos de contenidos y objetivos.

Es interesante que varias de las educadoras y organizaciones que optan por nombrar su trabajo como un trabajo con “enfoque de género”, como Marusia, Comaletzin, o GEM, mencionaron que es así porque es más fácil su aceptación en los grupos de trabajo y en el contexto amplio en general, reconocen que hay a nivel de imaginario común una idea negativa del feminismo, o que incluso hay corrientes feministas cuyos planteamientos son más radicales y con los que, por ejemplo, GEM no quiere ser asociado, por lo que han recurrido a la estrategia de nombrar su trabajo de una manera más neutra o menos connotada negativamente.

Por otro lado, hay organizaciones, como GEM y el ILSB, y educadoras como Maruja y Carola, que explicitan como parte de sus contenidos y formas de trabajo una orientación no sólo centrada en las mujeres y en el análisis de lo que culturalmente se puede entender como “femenino”, sino que a partir de la perspectiva de género se busca también mirar las vivencias de los hombres y sobre todo, la cuestión de las interrelaciones entre hombres y mujeres:

Hay muchas cosas que el Instituto replantea muchísimo, trabajamos muchísimo el tema de la identidad femenina pero trabajamos muchísimo el tema de masculinidades, por ejemplo. [...] Géneros somos dos, hombres y mujeres, y digamos, para tener una formación integral, pos hay que avanzar ¿no?, (saber) qué nos pasa a nosotras y qué les está pasando a ellos también (Mónica Zárate, ILSB, entrevista del 1/09/04).

Algunas mujeres hablan de la relación desde las mujeres, y lo que nosotros hacemos, por ejemplo, es trabajar las interrelaciones, cómo lo vive él, cómo lo vive ella, cómo se ven cuando están juntos, o sea, cómo son las interrelaciones entre ellos como pareja, en los grupos comunitarios, o sea que además de recuperar estos roles diferentes y cómo ejercen el poder, es cómo se relacionan, cómo se negocia (Maruja González, entrevista del 20/09/04).

Este énfasis no está presente en los demás proyectos, por lo que aparentemente no tienen que ver con asumir el propio quehacer con un enfoque de género o feminista, sino que más bien, aunque como se observa en los párrafos previos, introducir la reflexión sobre “el otro género” es independiente del

sujeto educativo, son las educadoras y las organizaciones que han desarrollado de manera más permanente un trabajo mixto quienes destacan este elemento.

Más allá de esta ampliación de contenidos que implica la categoría género para el trabajo educativo, no se encontraron otras diferencias sustanciales entre los distintos matices feministas de los proyectos. Como lo señalé antes, Itziar mencionó una diferencia conceptual y política entre la perspectiva de género y el feminismo muy acorde a lo que yo he planteado en capítulos anteriores, sin embargo, en el discurso de las entrevistadas no aparece la contradicción entre ambos enfoques, ni las posibles consecuencias para la práctica pedagógica, sin embargo, tendría que debatirse más, con nuevos y mejores insumos este aspecto.

Como puede observarse, los proyectos aluden al feminismo o a la perspectiva de género como un referente básico pero éste es uno de los varios discursos cuyo equivalente educativo no está siempre completamente claro. Con esta idea de “equivalencia educativa” me refiero a la derivación o traducción metodológica o didáctica de un planteamiento o idea que permita saber qué aprendizaje facilitar (una competencia, un conocimiento, una actitud o un proceso) y cómo hacerlo, es decir, a la manera en que la idea en cuestión tiene una repercusión clara para la práctica pedagógica.

La traducción pedagógica del feminismo tal vez es una tarea inconclusa o tal vez apenas empezada, sin embargo, lo que sí hay es una lectura feminista de muchos de los elementos metodológicos de otros discursos, como se verá abajo, y es desde esta revisión y complementación de otras visiones y propuestas educativas desde donde se hacen los planteamientos feministas en los proyectos educativos.

• *Democracia genérica*

Marcela Lagarde ha acuñado el término de “democracia genérica” para referirse a una propuesta que replantea las nociones tradicionales sobre la democracia al incorporar en ellas tanto nuevas dimensiones —como las condiciones históricas de hombres y mujeres, las relaciones genéricas, las concepciones y prácticas de la sociedad y no sólo la dimensión referida al régimen político—, como nuevos sujetos políticos (a las mujeres) y nuevos contenidos y formas de acción convergentes a la construcción de modos de vida más equitativos entre hombres y mujeres. Están asociadas a esta idea, entre otras, la cuestión de la participación política y de legitimación y ejercicio de derechos en cada acción y relación social e institucional, las cuales deben ampliarse para incluir a las mujeres como sujetos políticos, para incluirlas en las representaciones simbólicas, en el discurso y las normas, y también en las prácticas sociales (Lagarde,

1994b y 2001b: 189-235). Es a partir de esta referencia que opté por llamar a esta categoría democracia genérica, pues la democracia, la ciudadanía y los derechos humanos son tres ejes claves que se repiten y articulan en el discurso de las educadoras quienes enfatizan tanto el ejercicio de derechos y la construcción de la ciudadanía, como la búsqueda y replanteamiento de la democracia, acciones que tienen un vínculo estrecho con la dimensión político-pedagógica de estos proyectos.

Los tres ejes o conceptos señalados se consideran fundamentales en los proyectos educativos feministas, aunque en algunos casos las educadoras los ubican como referentes teóricos y categorías políticas de los que se derivan sus búsquedas y estrategias educativas, y en otros casos sólo como valores fundantes de los proyectos que más allá de traducirse en un contenido de aprendizaje no suponen otras ideas pedagógicas o herramientas educativas.

A pesar de esta falta de consenso y claridad en términos de lo que implica este discurso de democracia genérica para la pedagogía feminista, distingo algunas ideas que evidencian su centralidad. Desde algunas vertientes del feminismo la cuestión de la democracia ha sido fundamental tanto en términos filosóficos como políticos pues está relacionada con el reconocimiento del carácter de sujeto, por tanto, con el proceso de ciudadanía de las mujeres y con el ejercicio de sus derechos.

En la constitución de las mujeres como sujetas está en juego la ruptura con la dicotomía público/privado y la generización de una institución moderna central, como lo es el Estado; la democratización del Estado supone plasmar la humanidad de las mujeres en derechos, eliminar todas las formas de violencia contra las mujeres, acabar con el tutelaje de los hombres sobre las mujeres, basar la ciudadanía de las mujeres en sus necesidades y aportes como género. Algunas necesidades ciudadanas son específicas de las mujeres, pasan por la matriz, por la vagina, por la “vida en primera persona”, por la vida plena y libre, y deben ser parte de las prioridades y los pactos de la sociedad. Democratizar el Estado es importante para cambiar también los procesos en la vida cotidiana y en el orden social y cultural. La ciudadanía es otorgar a las mujeres poderes sociales, civiles, políticos y culturales. El Estado debe sustentar y hacer extensivos los avances de las luchas de las mujeres en todos los ámbitos y para todas las mujeres (Lagarde: 2001c: 28-32).

En tanto supone eliminar la discriminación, violencia y subordinación de las mujeres, el discurso democrático es un objetivo indisoluble del feminismo, al menos del feminismo de la igualdad. Como señala Marcela Lagarde: “pertenecer a un género con derechos cambia radicalmente la vida, impide daños y oprobios y posibilita la interlocución de cada mujer con *los otros* y con las instituciones” (Lagarde, 2001b: 94).

Así, la conciencia y apropiación de los derechos humanos y la autoidentificación como ciudadanas son elementos claves tanto para la construcción de las mujeres como sujetas en todo el sentido de la palabra, como para su fortalecimiento como actrices protagónicas, como un sujeto colectivo que participa activamente en la sociedad, y si estos aspectos están en el horizonte de la pedagogía feminista, están por tanto incluidas en ella las ideas de democracia, ciudadanía y derechos humanos.

En las experiencias documentadas estos ejes se traducen en distintas dimensiones, el discurso de democracia genérica, particularmente los ejes de ciudadanía y de derechos, se refieren no sólo en la dimensión colectiva o filosófica-política, sino también en la vida personal, en el nivel más inmediato que supone la revisión de la propia experiencia y el punto de partida para la ruptura con la identidad de sujetos para otros y para la construcción de la autonomía y de la identidad colectiva:

Los temas centrales (de aquel entonces) eran, por un lado la violencia contra las mujeres, y todo este asunto de derechos sexuales y reproductivos de las mujeres. Entonces es muy interesante cómo los instrumentos, las herramientas que permitían conocer y ahondar en la experiencia de las mujeres y en estas temáticas con algunos elementos teóricos que particularmente enfatizaban los derechos, el derecho de las mujeres a vivir una vida sin violencia, toda esta cuestión que tiene que ver con [...] el derecho de las mujeres a conocer su cuerpo, a decidir por sí mismas, fueron demandas que los talleres y la capacitación brindaron esa posibilidad de reforzar y de conocer, y además de alguna manera también de plantearlo en un discurso.

Nos hemos nutrido mucho de esta perspectiva de género o feminista que coloca particularmente el énfasis en aspectos que tienen que ver con la autonomía, con el reconocimiento de los derechos de las humanas [...] y en una serie de elementos que nos colocan por ejemplo en toda esa búsqueda de la libertad asumida como concepto teórico muy, muy amplio, para colocarnos en la libertad traducida en la libertad de elección, ya en la parte concreta de nuestro cuerpo, libertad para obtener un trabajo, para circular, etc. (Gloria Tello, entrevistas del 18/08/04 y 31/08/04).

Es así como este discurso no es sólo un referente en términos del horizonte que se busca alcanzar, sino también es relevante en tanto aporta una serie de categorías, un lenguaje que permite a las sujetas que se forman apropiarse de conceptos útiles para explicar sus experiencias y dé conocimientos para transformarlas:

Los derechos humanos y laborales en el mundo de las maquiladoras son conceptos nuevos, de los que trabajadores y trabajadoras se apropian, nutren y adquieren un

nuevo significado a la luz de sus prácticas [...]. El discurso de los derechos humanos y laborales les otorga un argumento reconocido frente a las injusticias y abusos, es como una “varita mágica” de la visibilidad, de la inclusión, y una manifestación de su propia iniciativa y también de su propio poder naciente (Tello, 2003: 57).

Si bien el objetivo de apropiación de los derechos humanos está claro en los proyectos, no lo están siempre las maneras de lograrla, aunque en los proyectos se incorpore la reflexión sobre derechos y ciudadanía, e incluso algunas prácticas que implican un ejercicio ciudadano por parte de las mujeres o su acceso a espacios y discusiones políticos:

Les pedimos que vayan a conseguir el bando de policía y buen gobierno a sus ayuntamientos [...] ¡imagínate!, “si yo soy indígena, si yo soy mujer, ¿cómo voy a enfrentar esa situación?”, pero todo eso está permitiendo que ellas accedan a espacios donde antes no solían ir, que tengan que estar tomando constantemente decisiones [...] y el darles elementos para sumir los cargos que ellas tienen (Gloria Carmona, Comaletzin, entrevista del 30/09/04).

La participación ciudadana y la incidencia en políticas públicas son objetivos a corto o mediano plazo presentes en muchas de las experiencias recuperadas, particularmente en los proyectos que se dirigen a colectivos organizados, como es el caso de aquellos en los que participan Marusia y Maruja o de GEM y Comaletzin.

También, como lo dije previamente, el discurso de la democracia genérica se traduce en una serie de valores que buscan practicarse en el proceso educativo. Por ahora es ésta la manera en que se ha traducido pedagógicamente este discurso, aunque faltaría aterrizarlo en otros dispositivos educativos más concretos.

• *La educación popular*

Todos los proyectos y experiencias, excepto el ILSB y en cierto modo los que recupera Itziar, ubican también como referente central la educación popular o propuestas freireanas que aportan además de una visión y objetivos pedagógicos, una manera práctica de trabajar los contenidos feministas.⁸ La educación popu-

⁸ Estela Bello Soto y otras escriben: “El feminismo nos proporciona líneas estratégicas para la transformación social y para la creación de nuevos esquemas que permitan una nueva forma de vida (...). En el feminismo encontramos una respuesta global, pero si nos preguntamos por el ‘cómo’ transmitir esto (...) valoramos la utilidad de la metodología de la Educación Popular como instrumento de transformación social y como estrategia pedagógica”. Este párrafo expresa plenamente la conceptualización de la educación popular como “la” herramienta para la práctica educativa feminista a falta de herramientas pedagógicas feministas. (Bello Soto, Martín e Ibarrola, 1991: 11).

lar implica también de manera importante el foco del análisis de la dimensión de clase, la cual se reivindica como vigente y necesaria de trabajar en la mayoría de los proyectos, en consonancia con ese origen popular que se destacó antes.

De hecho, la educación popular es el único discurso meramente educativo con el que hay un diálogo e interrelación en los proyectos educativos feministas. El vínculo entre el feminismo y la educación popular tiene una fuerza distinta en cada caso y está trabajado en mayor o menor medida, en términos de una crítica y reelaboración de la educación popular desde la óptica feminista y las necesidades del trabajo con mujeres. En la mayoría de los casos el feminismo y la educación popular se identifican como perspectivas convergentes, tanto por la perspectiva de construcción social de la realidad que subyace a ambas, por el objetivo emancipador, como por lo que implicaba para el fortalecimiento de las mujeres en términos prácticos el participar en un proyecto de educación popular:

En muchas de las experiencias se partía más de la educación popular, que enfatizaba la importancia entre educación y organización. Desde esta perspectiva se podía transformar los roles porque la misma participación implicaba asumir ciertas tareas y dejar otras (Maruja González, entrevista del 20/09/04).

Tanto la perspectiva de género como la educación popular, hacen un posicionamiento crítico y objetivo sobre la realidad, sobre toda esta construcción social patriarcal que incorpora todos estos elementos sociales y culturales de opresión, de dominación, de subordinación, y en ese sentido hay una visión crítica de cómo está estructurada la sociedad patriarcal con todos estos elementos que a final de cuentas subordinan no solamente a un género, sino que también subordinan a otros sectores sociales como jóvenes, niñas, personas mayores (Gloria Tello, entrevista del 31/08/04).

Sólo Marusia especificó que en ciertos aspectos ambas perspectivas entran en conflicto: en tanto que la educación popular enfatiza lo colectivo y el proceso comunitario, y el feminismo la dimensión individual y personal,⁹ parece haber dificultades para integrarlas, sin embargo, aún en este caso, de todas maneras la educación popular aporta elementos fundamentales para el proyecto educativo feminista en términos metodológicos.

⁹ Este énfasis en lo individual no desconoce la dimensión colectiva y política del feminismo, sino que se refiere más bien a la forma de trabajo y al nivel que constituye el centro del proceso educativo, que en el caso del feminismo es más individual, en términos de poner en el centro a la persona y su propia experiencia (no en un sentido individualista), mientras que la educación popular suele enfocarse más en la experiencia de los sujetos colectivos, de los sujetos en función de un grupo, sector, etc. determinados.

Como lo señalé, hay una relectura de la educación popular, los principios de ésta se entrecruzan con una óptica feminista y se ponen en juego sus convergencias como pedagogías críticas y liberadoras para hacer un trabajo con las mujeres:

El ámbito conceptual que dio muchas herramientas fue la educación popular, reivindicando la experiencia de vida con la reflexión práctica misma y a la luz del análisis conceptual y elementos que sirven para ubicar esa práctica nueva, resignificarla a la luz de una visión enriquecida y nutrida. Todos estos elementos llevan a otras mujeres y a nosotras mismas a hacer un replanteamiento diferente de lo que somos y queremos ser (Gloria Tello, entrevista del 18/08/04).

Desde mi propia experiencia, yo he vivido esta pedagogía feminista [...] en relación con la educación popular porque hay un punto de confluencia básico: si nosotras queremos nuestro empoderamiento y nuestro desarrollo como mujeres, una herramienta fundamental debe partir de que todos los seres humanos somos capaces de aprender y de enseñar en la relación horizontal y tenemos la posibilidad de aportar en el proceso de construcción colectiva de conocimiento, y en esa medida se me hace muy difícil que a través de una modalidad, de una filosofía, de una postura educativa y filosófica distinta tú llegaras a darle a la mujer el papel de sujeta realmente de su proceso de construcción y de descubrimiento y de develación de cómo se construyó tu identidad y cómo es una identidad que se puede reconstruir y se puede crear algo nuevo. Se me hace difícil que a través de una propuesta diferente la mujer pudiera tener el papel indispensable que tiene de sujeta de su propio proceso de descubrimiento y de desarrollo (Gloria Carmona, Comaletzin, entrevista del 30/09/04).

Es interesante que las educadoras feministas que retoman la educación popular como fundamento de su trabajo ubican como una clave que ésta pone en el centro del proceso educativo a la persona, sin embargo, para Itziar, éste es un aporte feminista no vinculado a la educación popular, y de hecho, una crítica que las mismas feministas han hecho a la educación popular, consiste en que desconoce la dimensión sexual y generizada de esa persona que coloca en el centro, lo cual es clave en la pedagogía feminista. Es más, si nos vamos a un nivel de reflexión filosófica más amplia, es la modernidad la que pone en el centro al sujeto, la que inaugura la idea del “yo”, del individuo, que distintas corrientes de pensamiento van retomando y cuestionando, como lo hace el feminismo al señalar el carácter androcéntrico de esa idea moderna del individuo.

Como planteo en el capítulo tres, la relación entre feminismo y educación popular tiene sus vericuetos y tensiones pero también mucho arraigo, al menos en los proyectos educativos que surgieron en un contexto específico, como son varios de los proyectos documentados, es una relación que pareciera casi necesi-

ria pues es difícil separar los orígenes de unas u otras ideas, prioridades, etc. En las experiencias analizadas, de la educación popular se han retomado elementos fundamentales para las propuestas pedagógicas feministas como algunos objetivos educativos, concepciones sobre el aprendizaje, la vinculación teoría y práctica y los métodos participativos. A nivel de dispositivos pedagógicos, se reconoce que el taller es una manera de trabajo fundamental para el feminismo retomada de la educación popular (Lagarde, 2001a). De hecho, a nivel de herramientas didácticas no hay prácticamente ninguna diferencia entre las que propone la educación popular y las que describen las educadoras feministas, a este nivel concreto parece que no ha habido una revisión y transformación feminista.

De las entrevistas se destaca no sólo la existencia de una mirada feminista a la educación popular, sino también que la educación popular es entendida de muchas y distintas maneras, que no hay una idea única respecto a lo que esta significa, lo cual es un elemento característico de esta corriente pedagógica (cfr. *La Piragua*, 2004), pues es un proceso en construcción que se va adaptando a distintas necesidades, sectores y temas, y es aquí donde yo ubico esa facilidad con que se intersectan el feminismo y la educación popular en los proyectos documentados.

• *Otros acercamientos teórico-conceptuales*

Cabe señalar que aunque en ningún caso se expresó como tal, en todos los proyectos subyace una mirada de la realidad sustentada en una perspectiva construccionista social, marco básico que se infiere y ubica por parte de las entrevistadas en los discursos feministas o de la educación popular cuando señalan que la realidad, las identidades, las relaciones, etc. son productos sociohistóricos y culturales sujetos de transformación.

Como dije previamente, existen otros discursos o categorías que son más o menos comunes a los proyectos analizados. No se profundizan al mismo nivel que los otros por no tener una equivalencia educativa evidente o por ser poco frecuentes y por tanto, no ser constitutivos de la pedagogía feminista al no representar una pauta compartida por las educadoras feministas.

Interculturalidad

Uno de esos discursos presentes en cuatro de los proyectos identificados es el de la interculturalidad.¹⁰ Cabe señalar, que a diferencia de lo que se había en-

¹⁰ La mayoría de las entrevistadas que mencionan este referente lo identifican como el discurso de la interculturalidad, excepto en el ILSB donde se nombra como un discurso de multiculturalidad. La precisión de estas nociones es compleja, al respecto véase la discusión en la relación de términos anexa.

contrado en la investigación documental, no son sólo los proyectos con mujeres indígenas los que incorporan este discurso, pues se encontró que el ILSB integra la interculturalidad (multiculturalidad en sus propios términos) en el quehacer con todos los sectores con los que trabaja.

La interculturalidad a la que se refieren las entrevistadas en algunos casos, como los de Comaletzin o experiencias de Maruja y de Carola, trata primero de una situación de multiculturalismo que demanda la interculturalidad. Es decir, la característica de los grupos de las mujeres a los que dirigen su quehacer educativo es diversa en términos de la presencia de mujeres de distintos grupos étnicos, por lo que, a partir de esta situación, el discurso de la interculturalidad deviene un referente pues implica la conceptualización y revalorización de la diversidad cultural en los proyectos educativos: es un contenido de los proyectos, se traduce en algunos de sus objetivos (de manera amplia, el objetivo es acabar con otra de las formas de opresión, que implica la subvaloración y marginación de grupos étnicos, y en lo concreto, el objetivo es compartir sentidos propios y construir significados comunes), y es también un requisito que supone el análisis de las contradicciones y los facilitadores que pueden implicar ciertos rasgos o valores culturales para el fortalecimiento de la autonomía de las mujeres.¹¹

Es interesante encontrar este discurso en la mitad de las entrevistadas puesto que el discurso de la multiculturalidad (que debido a su borrosa definición, puede también referirse a la interculturalidad) ha sido criticado por varias feministas y defensores de derechos humanos en tanto la defensa de las culturas —y de sus prácticas— se enarbola de manera acrítica. Por ejemplo, Cèlia Amorós (2003) señala que en las tesis multiculturalistas hay una concepción falsa de la cultura en la que ésta se identifica como un conjunto de prácticas interrelacionadas de tal manera que parecieran una unidad de sentido, autorreferida, y con parámetros inconmesurables con otras culturas. Esto privilegia una visión estática, monolítica, y que no reconoce las inconsistencias y contradicciones en la dinámica interna y externa de las culturas. También subyace a estas posiciones una idea esencialista sobre las identidades culturales, y que desconoce que

¹¹ En el Seminario Latinoamericano *Género e Interculturalidad*, realizado en Pátzcuaro en el 2000, existe una relación más o menos trabajada entre el género y la diversidad cultural en procesos educativos. Como señala Silvia Marcos, la interculturalidad es una clave para “entender la dinámica de las relaciones, funciones, tareas y referentes simbólicos asignados a hombres y mujeres en cada cultura”. El análisis de la cultura incluye “la situación de mujeres y hombres, y comprender el género en su contexto cultural”, y todo proceso educativo demanda la reflexión crítica e identificación del entrecruzamiento entre distintas categorías (género, clase y etnia) a fin de analizar y desmontar el significado de la diferencia en cada cultura particular buscando la construcción de identidades “que permiten relaciones de respeto y equidad al interior de los pueblos indígenas” y el reconocimiento del aporte de los distintos sujetos sociales. *Resumen del Seminario Latinoamericano “Género e Interculturalidad”*, 2001.

las identidades culturales son también identidades generizadas, que son las mujeres quienes son asignadas por los hombres como guardianas de la cultura y reproductoras de ésta, mientras que ellos se “administran (la identidad cultural) a su libre albedrío y con bastante discrecionalidad y relatividad”, así, los hombres “se autoadjudican el derecho a la subjetividad y endosan a las mujeres la identidad”.¹² Este planteamiento me parece pertinente, no es que la búsqueda de la interculturalidad sea negativa, sino que los discursos sobre los que se construye esa búsqueda o los que defienden y promueven el multi o interculturalismo, pueden ser deficientes, implicar sesgos, y además tener efectos de género diferenciados, afectando principalmente a las mujeres.

Asimismo, en un proceso de interculturalidad hay que reconocer que las culturas que pretenden dialogar no sólo son diferentes, sino desiguales en términos de poder, y con ejercicios de poderes distintos, por lo que este proceso demanda un análisis de estos poderes, de las implicaciones de las posiciones distintas dentro del proceso pedagógico, y el desarrollo de estrategias para trabajar con la diferencia y la desigualdad, y los conflictos que estas pueden suponer en cada caso particular.

De igual manera, en diversos contextos se ha identificado que hay una enorme distancia entre lo normativo-prescriptivo respecto la educación intercultural y los procesos y relaciones educativos interculturales. Las estrategias para “interculturalizar” las prácticas educativas, y sus evaluaciones, son un desafío pendiente (Dietz y García, 2006:229).

Bajo estas premisas, señalo que las ideas de los proyectos educativos feministas que subyacen a los discursos a favor de la interculturalidad deben ser revisadas, sí es necesario reconocer y favorecer el intercambio entre las culturas, pero también, como parte de éste, promover la reflexión crítica y comparativa intra e intercultural, así como condiciones que lo favorezcan.

Hasta dónde se ha incluido esta visión crítica y feminista a esos planteamientos interculturales que en los proyectos se recuperan no está completa-

¹² Considero que las críticas de Celia Amorós, formuladas en otro contexto, pueden aplicarse al nuestro. Un ejemplo pueden ser las mujeres zapatistas, que han criticado a sus compañeros de lucha quienes reivindican el respeto a su cultura y pretenden mantenerla sin cambios, estableciendo un *continuum* con una tradición estática, monolítica. Las mujeres han cuestionado prácticas de su propia cultura e inventariado cosas que desean mantener y otras que erradicar, a partir de una valoración interna, pues su identidad generizada de indígenas, es decir, su experiencia como mujeres indígenas, difiere de la de los hombres de sus comunidades, y reconocen conflictos y contradicciones dentro de su cultura. Reconocer a las identidades como generizadas no supone una idea de fijeza ni una posición esencialista, sino identificar que cada cultura dispone una serie de elementos diversos para la configuración de identidades de género (dos o más) aceptadas y aceptables dentro de ésta, y que por tanto, ser mujer chol, mestiza o sueca tiene implicaciones particulares dentro de cada sistema cultural y supone diferencias con otras culturas.

mente claro en todos los casos. Gloria, aunque no explicita la interculturalidad como un eje presente en todas sus experiencias educativas, sí destaca a partir de su trabajo en algunas regiones indígenas del país, la recuperación y el respeto de la identidad cultural y la valoración de la diversidad étnica. La implicación educativa que ha tenido para ella el trabajo con mujeres de distintas etnias es la adaptación y creación de formas de trabajo adecuadas a esos grupos con lenguas, valores, códigos y prácticas diferentes.

Comaletzin y Carola sí pueden identificarse en una propuesta de educación intercultural pues hablan con frecuencia del diálogo intercultural y también del análisis de los valores tradicionales de las culturas y de sus implicaciones para las mujeres, pero en los casos de Maruja y del ILSB no hay suficiente información para ubicar su postura, aunque el ILSB pone en el centro la idea de la otredad, de reconocer la diferencia y especificidad propias a partir de la confrontación con los y las diferentes, así como de la aceptación de la otredad en los propios términos de las otras, lo cual puede suponer no sólo una coexistencia de significados distintos, sino el compartirlos, además del acercamiento a la construcción de significados comunes. Esto es importante puesto que la interculturalidad debería, en principio, responder a todo tipo de diversidad, sin embargo, pareciera en los proyectos revisados restringirse, en la mayoría de los casos, a cuestiones étnicas. Este planteamiento cobra sentido si se observa que en nuestro contexto latinoamericano las identidades étnicas han sido despreciadas y dilapidadas, y recientemente buscan ser reivindicadas en algunos cuantos espacios. No obstante, es un punto que demanda mayor reflexión tanto a nivel teórico como metodológico.

• *Desarrollo sustentable*

El enfoque de desarrollo sustentable está presente en cuatro proyectos o experiencias y no son sólo las que se desarrollan en ámbitos rurales o campesinos las que lo integran: GEM, cuyo trabajo se realiza principalmente en espacios urbanos, tiene como eje central este enfoque. Para las educadoras feministas que trabajan en ámbitos rurales el vínculo con este planteamiento refiere de manera inmediata al carácter de productoras de las mujeres que conforman sus grupos que implica el reflexionar sobre las maneras de producir y de conservar los recursos naturales, pero también sobre los modelos de desarrollo y sobre la relación de estos con la salud de las mujeres, como lo expresan Maruja, Carola y Comaletzin.

El paradigma de la sustentabilidad ha sido uno de los tantos revisados por el feminismo, dándole un sesgo social y no sólo ambiental o ecológico, e incluyendo entre otros elementos un principio de cuidado de los recursos a partir de la ética feminista, que implica la equidad intergenérica e intra e intergene-

racional, que replantea la cuestión del uso y beneficio de los recursos; que incluye en el concepto de calidad de vida el bienestar no sólo individual, sino social y también del medio natural. También, desde la mirada feminista se reconocen los diversos intereses y diferencias culturales, de clase, genéricas, étnicas, etc. que mediatizan las relaciones entre los recursos y los grupos sociales. Criticando los actuales modelos de desarrollo, se han dimensionado en ellos problemas como las inequidades de poder, la pobreza, la exclusión y problemas de salud, apuntando a la definición de un nuevo modelo de “desarrollo humano sustentable” en donde el sujeto del desarrollo es la persona, en donde el desarrollo es democrático, equitativo y justo, en donde es el “conjunto de oportunidades vitales” las que se sostienen, es “la vida humana la que es sustentada”, la cual integra bienes psíquicos, físicos, financieros, medioambientales (Vázquez, 2001: 69-90).

Estas ideas, parecen ser en mayor o menor medida apropiadas o compartidas por las educadoras feministas que incluyen la sustentabilidad como uno de los referentes para su trabajo:

Hemos retomado el desarrollo sustentable con equidad, de tal manera que pensemos que las mujeres no se incorporan al desarrollo si no son parte del desarrollo y pensar el desarrollo que se va construyendo a partir de los sujetos que participan en el desarrollo, y que este desarrollo sea un desarrollo que piense en la democracia, o sea en la participación de los sujetos, en la toma de decisiones por parte de los sujetos, en este caso de las mujeres. También estamos pensando en un desarrollo que respete el medio ambiente y que piense en las generaciones futuras, y en un desarrollo con equidad donde hombres y mujeres contribuyan al desarrollo, pero no a costa de un género con respecto al otro, sino con equidad (Cristina Saba, GEM, entrevista del 24/09/04).

Pero no está clara la manera en que este discurso se traslada a la práctica educativa. En ninguno de los proyectos en que la sustentabilidad representa un referente se explicó la manera en que éste lo es, más allá de aparecer como un horizonte o meta a lograr a partir de los proyectos educativos, como una pauta para proponerse objetivos amplios.

Vale traer aquí una idea aportada por Marusia, quien señaló que el enfoque de desarrollo es el marco de uno de los proyectos en que ha participado. Si bien el “enfoque de desarrollo” (*cfr.* Williams, Seed y Mwau, 1997) tiene una connotación definida y que de hecho no alude directamente a la sustentabilidad, puedo preguntarme en qué medida las otras educadoras feministas no incorporan también algunos de los elementos del desarrollo pensado en este sentido a su discurso sobre desarrollo sustentable. Si fuera así, cosa que no me atrevo a

afirmar, entonces puede estar mejor la resuelta la equivalencia educativa de este discurso pues aunque los planteamientos metodológicos de este enfoque no están pensados necesariamente para proyectos educativos, podría pensarse en una apropiación crítica y creativa de las educadoras para trasladarlos a sus experiencias educativas, además de incluirlo como objetivo pedagógico y dar así al referente del desarrollo sustentable una traducción pedagógica más allá de ser un contenido temático, como señala Marusia, entre las búsquedas principales del proyecto de Veracruz están que las sujetas educativas “asumieran que ellas eran agentes del desarrollo y que su participación era una participación que impactaba las condiciones de desarrollo de las comunidades”, lo cual definió muchos elementos del proyecto para alcanzar este objetivo.

• *Psicología*

La psicología, en diferentes corrientes, también es un apoyo para algunos de los proyectos que brinda conceptos o métodos de trabajo.

Por ejemplo, GEM retoma de la psicología social nociones sobre el aprendizaje y el trabajo grupal, dándole una importancia central a la construcción del grupo y a su dinámica. El ILSB recurre al psicoanálisis para elaborar su modelo educativo y para explicar su visión antropológica, recalcando la relevancia del inconsciente en el proceso pedagógico y de transformación de la identidad. Para Itziar la psicología ofrece herramientas más metodológicas que teóricas, al integrar elementos de la terapia en el trabajo educativo, recurriendo al cuestionamiento para detonar el proceso de reflexión.

No obstante es importante destacar que se trata de proyectos educativos y no psicoterapéuticos, que aunque se incluyan elementos metodológicos de la terapia o haya momentos que generen crisis y deban ser trabajados con la persona y/o el grupo, que impliquen tiempos que demanden contención y acompañamiento, éstos son parte de un trabajo pedagógico, con objetivos educativos y contenidos de aprendizaje claros, etcétera.¹³

De estas distintas ideas, lo que se desprende es que no hay un planteamiento teórico en términos psicopedagógicos que pueda considerarse como distintivo de la pedagogía feminista. Recurrir a una u otra corriente da un ca-

¹³ Algunas investigaciones en la academia resaltan que cuando los espacios de aprendizaje feministas y/o cursos de género se convierten en “grupos de apoyo psicológico” resultan contraproducentes pues la motivación y expectativa de aprender —desde una óptica intelectual— y de desarrollar ideas —racionales y articuladas— se veía frustrada, generando críticas a estos espacios (Bignelli 1996, *cit. pos.* Bonder, 2005). Más allá de poder analizar la importancia de ciertas lógicas de pensamiento y conocimiento, que podrían cuestionarse, destaco esto para recalcar que es necesario mantener claro —y separado— el carácter educativo del terapéutico en los procesos formativos feministas.

rácter específico a cada proyecto, implica ciertos énfasis y formas de trabajar particulares, sin embargo, a nivel de planteamiento pedagógico general no implican una diferencia significativa. Además no hay una recuperación de las psicólogas feministas ni del psicoanálisis feminista que pudiera suponer una posición teórica y un tipo de desarrollo práctico particular.

2. PROYECTO PEDAGÓGICO

En este apartado me refiero a la dimensión normativa-prescriptiva de la pedagogía, es decir, a aquella parte relacionada a la orientación de la acción educativa, que incluye las formas y modos de educación, las estrategias educativas para el logro de la finalidad educativa, la traducción de los principios en criterios o pautas de acción, formas de comunicar el saber y de organizar el proceso educativo.

A partir de los fundamentos identificados, en las experiencias educativas feministas se han construido distintos modelos educativos y propuestas metodológicas, que a pesar de los diferentes marcos e ideas de las que se derivan, comparten varios de los componentes principales que aquí identifico y organizo en cuatro categorías: a) Los sujetos — las sujetas— del proceso educativo, b) Dimensiones del proceso educativo, c) Mediaciones para el aprendizaje, y d) Objetivos y contenidos de aprendizaje.

Antes de comenzar su descripción y análisis quiero enfatizar dos cosas: la primera es que la categoría de herramientas didácticas la he dejado fuera de este ejercicio de nombrar la pedagogía feminista porque, como lo señalé con anterioridad, no se encontraron en las experiencias relatadas instrumentos didácticos específicos de la pedagogía feminista, sino más bien el uso de herramientas retomadas de otras corrientes educativas como la educación popular, educación no formal, educación de personas adultas, etcétera.¹⁴

La otra cuestión que quiero aclarar se refiere a mi decisión de incluir todos los aspectos encontrados en los proyectos documentados y de considerarlos importantes para la pedagogía feminista. Posiblemente se piense que un trabajo de priorización y de selección de algunos de los elementos que aquí analizo hubiera facilitado la lectura, sin embargo, al menos mientras este ejercicio de formular y nombrar la pedagogía feminista siga siendo incipiente, me parece fundamental no descartar ninguna de sus pautas. Tampoco les di un orden

¹⁴ Incluso en la revisión de múltiples experiencias y materiales didácticos encontré poca especificidad en las técnicas de trabajo, no obstante hay adecuaciones o la introducción de contenidos que las hace pertinentes dentro de un contexto de formación feminista. Para profundizar en este aspecto, véase anexo 3.

jerárquico porque me parece que no tengo los elementos suficientes para hacerlo, esta cuestión no se abordó con las entrevistadas y por lo tanto prefiero no asignar arbitrariamente un valor a lo que ellas dijeron, más cuando es difícil pensar en jerarquías cuando el pensamiento feminista, y por tanto la pedagogía feminista, es tan compleja y recurre a tantas categorías, si recordamos que el feminismo es una crítica a todo el pensamiento moderno, se entiende que los puntos que le interesan y a los que se dirige son múltiples, por eso es tan abarcativo el planteamiento pedagógico que de él se desprende.

a) Los sujetos —las sujetas— del proceso educativo

En todos los casos analizados se concibe el proceso educativo como una continua interacción y profunda relación de dos partes: la educanda y la educadora. Aunque se nombran de distintas formas, las características de ambas integrantes, así como de su relación son los elementos que identifiqué en esta sección.

• *Sujetas educativas*

Hablo de sujetas pues se destaca como principal elemento que si bien se reconoce en todos los proyectos que tanto los hombres como las mujeres podrían o deberían ser sujetos de los procesos educativos feministas, hay una opción predominante por las mujeres.

Quiénes son

En este aspecto hay distintas posturas: Existen quienes, como la entrevistada del ILSB o Carola, no sólo han incorporado a los hombres como sujetos educativos de sus proyectos, sino que consideran que trabajar con ellos es una necesidad que debe de asumirse de manera inmediata. Otra postura es la de quienes, Maruja y Marusia, así como la integrante de Comaletzin, reconocen que hay una demanda por parte de hombres y de las mujeres para trabajar con los hombres, pero que por razones operativas y metodológicas no lo han hecho: están rebasadas en su quehacer con las mujeres y se concentran en él:

La inequidad de género en la sociedad no es un problema de las mujeres ni lo vamos a resolver las mujeres, es un problema de carácter social, entonces bueno, ¿cómo haces para involucrar a la otra mitad en la resolución y en el análisis y en la reflexión de la problemática, no? Pero no, hasta ahorita ha sido así y ha sido una intencionalidad muy clara y nos interesa conservar estos procesos autónomos de mujeres (Gloria Carmona, Comaletzin, entrevista del 30/09/04).

Y finalmente están Gloria e Itziar que enfatizan que no toca a las mujeres trabajar con los hombres, sino que son ellos quienes deben de impulsar su propio proceso de trabajo. Estas tres posturas no son tan rígidas, pues tanto Marusia como GEM asumen que hacer un trabajo con los hombres sería importante para acelerar los procesos de cambio social¹⁵ pero que es un trabajo que no toca hacer a las mujeres, sin embargo, desde sus proyectos han impulsado experiencias de trabajo en grupos mixtos o algún tipo de acciones para los hombres.

El cuestionamiento de hasta dónde corresponde a las mujeres hacer un trabajo educativo con los hombres, y hasta dónde es parte de la estrategia para lograr más cambios está presente en todos los casos, incluido el de Itziar que es de las que más enfatiza la pedagogía feminista como una pedagogía para las mujeres:

No tenemos que hacernos cargo de los hombres, los hombres se tienen que hacer cargo de ellos, a ver cómo le hacen, la fuerza de cambio tiene que salir de ellos, nosotras hemos tratado siempre de convertir, de asumir causas imposibles y es una causa casi imposible convertir a los hombres, que una mujer los convierta. Porque no tenemos legitimidad ante ellos, no admiran, no quieren ser como nosotras [...], en el fondo no convence, a pocos los convence. De repente sí, pero no es nuestra causa, yo no pienso que tenemos que procurar grandes dineros, ahora si en un proyecto tú tienes a los hombres controlando todos los puestos de poder, más te vale ver qué estrategia y cómo los incluyes (Itziar Lozano, entrevista del 19/10/04).

Sin embargo, no en todos los casos hay una respuesta tan clara sobre los motivos por los que hacer o dejar de hacer dicho trabajo, más allá de las razones prácticas a las que se enfrentan. Este planteamiento no es exclusivo de estos proyectos en particular, Christina Hee (1997: 24 y ss.) señala que el cuestionamiento sobre la involucración de los hombres en los proyectos de género es un tema presente en muchos grupos peruanos, y como se nota en su reflexión y en la de las entrevistadas hay distintas consideraciones y variables que tomar en cuenta, entre ellas, la demanda de las mismas educandas para hacer extensivos los conocimientos y nuevos aprendizajes que ellas van desarrollando a los hombres con los que se relacionan:

¹⁵ Cabe enfatizar la idea de aceleramiento de los procesos de cambio social pues el cambio no requiere necesariamente de los hombres, muchos cambios históricos y sociales se han dado por las mujeres y con la oposición de hombres y mujeres, en otros casos, con el apoyo de algunos hombres, lo importante es identificar que no hay una relación automática entre el cambio de las mujeres, el cambio social y el cambio de los hombres; aunque sea preferible un cambio producto de la interlocución y el diálogo, sí puede haber cambios impulsados unilateralmente.

Las mujeres dicen: “nosotras ya tenemos muchas otras preocupaciones, estamos entendiendo nuestro papel como mujeres en la sociedad, estamos buscando vincularnos con otras mujeres, estamos viendo qué políticas públicas nos afectan, y los hombres siguen ahí solamente trabajando su tierra” (Gloria Carmona, Comaletzin, entrevista del 30/09/04).

Además de esta demanda, está también la de algunos hombres que por miedo no desean la segregación de las mujeres de sus colectivos y piden incorporarse a los proyectos, o también la de hombres realmente interesados en conocer y asumir la propuesta educativa. En este sentido Gloria, Marusia, y las entrevistadas de Comaletzin y del ILSB destacan la importancia de los estudios de masculinidad para responder a esa demanda, sin embargo, como ya lo dije, en la mayoría de los casos se piensa que son los hombres quienes deben impulsar ese tipo de trabajo.¹⁶

Esta exclusión de los hombres como participantes de los proyectos educativos feministas, sea por motivos meramente prácticos, políticos o ideológicos, no implica que no se los reconozca o considere como parte de los contenidos y estrategias educativas, es decir, no se desconoce su existencia ni sus posibles reacciones, como podría imaginarse desde un feminismo de la diferencia sexual, sino que se opta por fortalecer a las mujeres, valorando el impacto que tendrá su fortalecimiento en sus contextos y en otros actores, entre ellos los hombres, más cuando ellas como multiplicadoras o gestoras trabajan en grupos mixtos, como es el caso de Comaletzin o de las mujeres con las que ha trabajado Marusia en Veracruz.

Cómo son

Casi en la mitad de los casos las entrevistadas señalaron que las sujetas llegan generalmente a estos procesos educativos feministas por una inquietud o búsqueda personal, porque han vivido tanto experiencias de opresión de género

¹⁶ Christina Hee afirma: “Perder poder y privilegios es siempre doloroso y considero poco probable que los hombres como grupo social aceptasen esta pérdida voluntariamente. (...) No nos encontramos en una situación histórica en donde existe el interés de construir un género masculino nuevo. (...) La identidad masculina se va vaciando, mientras la identidad femenina se va ampliando con cada vez más roles sociales (...) El hecho de que la identidad, roles y valores masculinos se encuentran en crisis no implica automáticamente el surgimiento de un movimiento social de hombres que luchan por una identidad alternativa, más humana, más plena o menos dominante” (1997: 26-28). También describe situaciones similares a las narradas por las entrevistadas, en donde en grupos mixtos la participación de las mujeres decrece y se reproducen relaciones asimétricas de poder y roles estereotipados que afectan el proceso educativo. Estas ideas permiten entender en cierta forma el contexto en el que se da la oposición o la duda sobre la incorporación de los hombres a los proyectos educativos feministas.

como de cuestionamiento o transgresión a las normas de género por lo que tienen de antemano una inquietud o interés particular por reflexionar, entender y posiblemente por transformar su posición de género. De esto se desprende la importancia de una categoría central para el feminismo: la “necesidad epistemofílica”, que recupero de Marcela Lagarde y en mi opinión es básica en el proceso de toma de distancia de la propia identidad y experiencia, y de construcción de una conciencia de género. La considero básico pues pareciera ser una característica frecuente de las sujetas educativas. Esta categoría representa el impulso a conocer o a cuestionar a partir de una necesidad vital:

(Es) una necesidad de saber, queremos entender por qué nos pasa lo que nos pasa [...], cualquier mujer quiere entender por qué le está vedado hacer algo, el deseo de saber ha movido a las mujeres y otro deseo fundamental, la necesidad de modificar en lo posible nuestras condiciones vitales y las restricciones sociales, personales, afectivas, políticas y sobretodo sexuales que nos constriñen; pero lo que mueve a las rebeldías íntimas y públicas de las mujeres, es sobre todo una sensibilidad muy aguda a la injusticia (Lagarde 2001c: 24-25).¹⁷

Evidentemente esta necesidad epistemofílica se detona y profundiza a partir del proceso educativo feminista, sin embargo, no es raro que las sujetas que se involucran en esos proyectos educativos ya tuvieran desde antes cierta necesidad de búsqueda a partir de sus propias vivencias.

Además, como participantes de los proyectos educativos se espera que las educandas sean abiertas, responsables, activas, participativas, que establezcan relaciones horizontales, que sean fuertes, que asuman su proceso educativo, estén dispuestas a trabajar en equipo, a interactuar, a compartir su experiencia, a escuchar, a cuestionar y cuestionarse. Estos atributos son muy semejantes a los que propone la educación popular, sin embargo, al leerlos desde una óptica feminista se pueden precisar ciertos matices o diferencias pues implica reconocer que muchas de esas características, si no es que todas, no corresponden con los roles y actitudes tradicionales de las mujeres, las participantes, más cuando son adultas, se han socializado en la rivalidad entre mujeres, en la timidez, en la inseguridad para hablar, para participar o tomar un papel importante y central en cualquier proceso o evento, o como se destaca en Comaletzín, cuan-

¹⁷ He recuperado relatos de chicas que al enfrentarse desde niñas a la discriminación de género y experimentar lo que Marcela Lagarde llama la “desilusión diaria”, es decir, el desencanto y coraje producto de las injusticias cotidianas, evidencian ese momento de quiebre en que la indignación, el enojo, la impotencia, etc. las lleva a preguntarse el por qué de esas experiencias negativas y a detonar el deseo de evitarlas, así como el interés por conocer más, por buscar información, por criticar su situación y buscar la manera de cambiarla. *Cf.* Maceira Ochoa, 2001b.

do se trabaja con mujeres indígenas, la apertura e intercambio son elementos muy difíciles de generar para y desde una lógica que es distinta de la indígena, y en la que surgen las experiencias indagadas. Es en este sentido que, como destaca Carola, esa fortaleza que se espera de las mujeres implica romper con ideas, actitudes, valores y comportamientos estereotipados que obstaculizan el proceso formativo, de ahí que hay que generar un esfuerzo intencional e intenso en esa dirección.

Puedo pensar que en gran medida ese trabajo es posible hacerlo aprovechando como factor básico en el proceso educativo la necesidad epistemofílica. Es decir, ésta sirve para descolocar o cuestionar algunas actitudes individuales y movilizar hacia la búsqueda o experimentación de formas de ser o de actuar distintas a aquéllas que se están cuestionando o que resultan insatisfactorias, a las que generan inquietud o interés en función de aquello que se está buscando transformar, a los deseos que emergen en esa búsqueda de comprensión, de toma de distancia, de transgresión. Este ímpetu transformador puede darse no sólo en la vida diaria sino en el mismo proceso educativo, en la interacción grupal, más esta es sólo una suposición que aventuro, no un dato que las entrevistadas hayan señalado.

Cómo se espera que sean

Como resultado del proceso educativo se espera que las sujetas puedan individuarse, ser autónomas, protagónicas en los espacios en que se desarrollan, y que hayan también logrado una identificación de género, es decir, como mujeres, y que como tales pueden compartir ciertas experiencias e intereses por la situación y condición en que viven. Esta identificación genérica se espera que conduzca a su vez a una articulación que permita la constitución de un sujeto colectivo autogestivo e independiente con una agenda común por la cual trabajar.

Me interesa especificar aquí dos de esas ideas que definen el perfil a construirse en los proyectos educativos feministas: la individuación y la autonomía.

El tema de la individuación es fundamental para el feminismo. Cèlia Amorós plantea que las mujeres hemos sido construidas como “las idénticas”, en el espacio privado, que es el espacio de “las idénticas”, el cual se opone al espacio de los pares o iguales. El espacio de las idénticas es el

espacio de la indiscernibilidad, en él no hay nada sustantivo que repartir en cuanto a poder ni en cuanto a prestigio ni en cuanto a reconocimiento, porque son las mujeres las repartidas ya en este espacio. No hay razón suficiente de discernibilidad que produzca individuación (...mientras que en el espacio público) uno se ha de sellar respecto al otro, y al tercero, que no es yo porque es otro, pero es otro que es como yo (Amorós, 2001: 26).

“Ser otro como yo” implica que es sujeto, que tal vez no tenga poder pero al menos puede tenerlo, es posible sujeto de poder. Desde esta mirada, la individuación supone salir del espacio de las idénticas para ocupar el de sujetas, el de otras, con calidad de individuos, con posibilidades de pactar, con poder, idea que ya se había analizado en la sección de fundamentos y que debe tener un lugar central en el discurso pedagógico feminista, el cual se traduce en las experiencias revisadas en esa identificación y valoración de sí mismas a partir de diferenciación respecto a las otras mujeres: de otras edades, de otras etnias, de otra clase, de otra región, de otro color de piel, etc. con quienes se dialoga; de mirar el mundo y la propia intervención en él, de fortalecer las diferencias y capacidades individuales y basar el aprendizaje en el “partir de sí”, como se refirió.

Respecto a la autonomía, también clave para el feminismo y que implica el proceso de dejar se ser para y de otros para ser de y para sí, se encuentran en los relatos de las entrevistadas muchos elementos o indicadores relacionados con esta gran categoría y meta de construcción de sujetas autónomas, las educadoras feministas se refieren al fortalecimiento de mujeres autoapropiadas, con pensamiento y proyecto propios, con autoestima, con autoconfianza, con capacidad de tomar decisiones propias, que priorizan y buscan satisfacer sus propias necesidades (en los ámbitos económico, sexual, reproductivo, afectivo, del desarrollo, etc.), que construyen poderes afirmativos, que se empoderan.

De hecho, tan se apunta a la construcción de un pensamiento propio, que el proceso educativo demanda un respeto estricto a ese pensamiento:

(La visión feminista pedagógicamente se traduce en) que lo que tú generas son procesos de apropiación de herramientas para la autonomía, o sea, de herramientas que te permiten pensar por ti misma. En ese sentido digamos la educación feminista no puede ser una educación doctrinaria que te tengas que aprender una serie de contenidos y luego repetir, no, es una educación que requiere que tú generes tus propios marcos explicativos y puedas tomar tus propias decisiones (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

Para cerrar este apartado con las características de las sujetas educativas quiero retomar una idea: la *mismidad*, pues considero que resume en gran medida el objetivo y perfil que busca la pedagogía feminista. La mismidad es importante recuperarla desde una dimensión profunda que vaya más allá de la idea de identidad personal. Es “la afirmación de cada una en su vida, en su cuerpo y en su subjetividad, a través de sus poderes vitales y sus libertades”, es una síntesis de la autoestima y la autoidentidad, producto de la autoría subjetiva centrada en el yo, en la génesis de cada mujer individuada y libre. “Lograr la centralidad de cada mujer en su propia vida y la prioridad de sus necesidades

en sus afanes, son pautas éticas de la mismidad”, implica que cada mujer se convierta en “imprescindible para sí misma” (Lagarde, 2001a: 194-195).

Si bien esto conduce efectivamente a la condición de ser una/o misma/o o a la identidad personal, ideas asociadas tradicionalmente a la mismidad, la mirada feminista pone el énfasis en una condición de sí o una identidad afianzadas, integrales, que colocan el sentido del ser dentro de cada sujeto o sujeta, y no en relación de dependencia vital y simbólica respecto al otro. Es además una identidad de sí elegida.

• *Educadoras*

Quiénes son

Respecto a quién es el o la agente educativa, en la mayoría de los casos se habla de una facilitadora o educadora (feminista) quien comparte en gran medida la situación de las mujeres al ser también una mujer, su posición genérica es similar, aunque diferente en tanto que está cruzada por otras condiciones y en muchos casos, privilegios (como pueden ser la situación económica, el nivel de estudios, el grado de autonomía, etc.). Sin embargo, como mujer también en construcción y en proceso hacia un horizonte personal y social feminista, comparte muchas de las aspiraciones y de las contradicciones personales que experimentan o pueden experimentar las educandas lo cual le implica un trabajo continuo consigo misma (*cf.* Hee, 1997):

El feminismo no es como hacia fuera, sino es parte de tu [...] tú tienes que vivirlo, no puedes predicar algo y llegar y ser una madre sumisa o volverte una machina o demás ¿no? Entonces es como toda la vida. [...] Espejeándonos en los procesos educativos y organizativos en los que estamos y caer en sus (propias) contradicciones (para) siempre buscar cómo transformarlas (Carola Carbajal, entrevista del 27/08/04).

Cómo son (o deberían ser)

La necesidad de hacer un trabajo personal se señala no sólo para resolver algunas de las contradicciones y rupturas que implica asumir el feminismo, sino particularmente para revisar el propio ejercicio del poder, pues como explican Maruja, Gloria y Marusia, las formas patriarcales del ejercicio del poder tienen tanta fuerza e inercia que son difíciles de superar y demandan una continua autorrevisión para evitar su reproducción, la imposición de esquemas, visiones, etc.: “también somos opresoras, ponemos esquemas y visiones académicas o muy del centro” (Gloria Tello, entrevista del 18/08/04). También el trabajo personal implica cuestionar las propias concepciones de género, raza, diversi-

dad sexual, etc., y la manera en que esas diferencias interpelan la propia práctica educativa (Domínguez, 2004: 148).

En todos los casos documentados se resalta el carácter de opción, de proyecto personal que implica su trabajo educativo feminista. Hay un posicionamiento claro y decidido en el hacer pedagógico. Tener convencimiento respecto a la postura feminista y asumirla es una característica y en muchos casos requisito de las educadoras feministas.¹⁸ Esta opción las coloca dentro de una red donde se mueven otras mujeres feministas entre quienes se refleja una sororidad activa en tanto a que muchas de las educadoras feministas se han formado acompañadas por otras feministas.¹⁹

Las educadoras entrevistadas no se asumen como iguales respecto a las educandas en tanto que se saben con herramientas y conocimientos que compartir con ellas, pero sí buscan establecer relaciones horizontales y de igualdad partiendo de la equivalencia humana entre todas las personas. Cómo se logra la horizontalidad a pesar de los privilegios y de las diferencias, qué conflictos personales o sociales pueda tener esta situación, es un punto que no se abordó con las entrevistadas y del que no encontré información en la investigación documental. Asimismo, más allá de los privilegios que pueden implicar una posición distinta entre las mujeres, está el hecho de la posición distinta dentro de la dinámica misma del grupo, el rol como facilitadora que supone un estatus y un poder claramente diferenciado dentro del grupo y que retomo adelante, al analizar la relación educativa.

Respecto al perfil y atribuciones de la educadora feminista, Gloria, y las integrantes de Comaletzin y de GEM recalcan la importancia y especificidad del rol de las educadoras: disponen recursos pedagógicos para favorecer el aprendizaje, detonan las reflexiones, orientan la formación y conducen el pro-

¹⁸ Aquí una pregunta interesante es sobre qué supone o implica el ser feminista, si el carácter de feminista está en el ser o en el hacer. Esta discusión no aparece en las reflexiones de las entrevistadas ni se debate en esta investigación, sólo la apunto como uno de los ejes de posterior análisis y clarificación.

¹⁹ Esto no implica que no existan conflictos entre estas mujeres. La realidad de muchas personas y grupos feministas es distinta del supuesto o del deseo, puede haber poco contacto entre las mujeres que podrían formar parte de esa red de educadoras feministas, falta de reconocimiento entre sí, rivalidad y disputas por motivos políticos, financieros o ideológicos de sus instituciones o incluso personales. Coexisten también muchas relaciones positivas, que se configuran a partir de esa identificación "en y por la causa feminista", de esa voluntad de trabajar desde los campos y sectores en que convergen. En las experiencias documentadas se recupera en parte como un hecho, y sobre todo como un ideal, ese perfil positivo y sin conflicto de las educadoras feministas. No obstante, sería importante recuperar en posteriores investigaciones qué conflictos hay y cómo afectan la práctica educativa para incluir en una estrategia metodológica su abordaje a fin de lograr ese ideal de horizontalidad entre todas las personas que participan en el proceso educativo feminista.

ceso grupal para trascender el saber común y llegar a un nuevo conocimiento. Gloria también señala la importancia del rol de la educadora como alguien que contiene y canaliza en las situaciones críticas que se pueden desatar. Sin embargo, la función de la educadora no es una cuestión resuelta ni consensuada en términos del grado y forma en que debería de realizar su intervención en el grupo, es decir, no hay acuerdo sobre si debería de inducir ciertas reflexiones o temas en la discusión grupal o simplemente dejar que del grupo surjan libremente los temas para discutir. Este es un debate que, en consideración de Itziar, tiene que ver con una actitud un tanto protectora —o según yo, si se mira bien, incluso de control— que pueden llegar a asumir las educadoras feministas, y que, como recalca Gloria, es un riesgo que debe evitarse pues es fácil que las educadoras asuman un maternazgo²⁰ en el grupo, ocupándose de tareas que no les corresponde hacer y que demanda tener claridad sobre los límites y tipo de relación educativa que hay que establecer.

Como habilidad personal se destaca su capacidad de comprender a la otra en su otredad y respetar y valorar esa diferencia. También de reconocer las distintas subjetividades genéricas y generacionales que entran en juego en la construcción del grupo y en el proceso de aprendizaje, así como tener capacidad para adaptarse y adaptar la propuesta educativa a las necesidades del grupo. La paciencia y el entusiasmo podrían pensarse como otras características de la educadora cuando se piensa en los plazos y complejidad de los procesos educativos feministas.

En por lo menos la mitad de los casos se señala la trascendencia de las actitudes de la educadora en los procesos educativos, subyace la idea de que ella modela comportamientos y a través de ellos refleja los valores y actitudes que se discuten en el proceso educativo, de ahí que la coherencia con ellos sea fundamental:

Estamos modelando una manera de ser y nosotros, todos los valores que queremos impulsar, los tenemos que vivir, que poner en práctica porque sino, nada más transmitimos el discurso (Carola Carbajal, entrevista del 27/08/04).

La educadora feminista requiere tener recursos tanto metodológicos como emocionales para abordar realidades que pueden ser muy fuertes, como la violencia, el abuso, etc. y requiere herramientas pedagógicas e incluso psicológicas para desempeñar su trabajo, pues como cuenta Gloria, generan miedo y dolor, e incluso, de acuerdo al análisis Christina Hee (1997: 36), pueden traducirse también en actitudes de defensa y negación por parte de las mismas

²⁰ Véase la relación de términos anexa.

educadoras, obstaculizando el tratamiento de los temas y el propio proceso de las educandas. El bienestar de la educadora es un requisito para facilitar el trabajo integral y el empoderamiento en el grupo (*cfr.* hooks, 1994).

¿Puede haber educadores feministas? Según Carola, Gloria, Maruja, y las entrevistadas de Comaletzin y de GEM hay hombres sensibles y que han hecho un trabajo de autorrevisión y buscan también establecer relaciones más equitativas, muchos de ellos que trabajan los temas de masculinidad, con este perfil podrían ser educadores feministas, sin embargo, por ahora hay en los proyectos educativos feministas únicamente educadoras. Aunque no se haya formulado así, parece un tanto improbable que un educador trabajara con grupos de puras mujeres en términos de que la identificación genérica es un aspecto central de la relación educativa, su quehacer podría dirigirse principalmente a grupos masculinos. Como lo señalé al inicio, en la práctica, la pedagogía feminista es una pedagogía entre y para mujeres.

• *La relación educativa*

La relación educativa, es decir, la relación entre educadora y educanda se supone que es una relación horizontal, corresponsable, de *sororidad*, de cooperación, que tiende a establecerse como un diálogo entre iguales, aunque cada parte tenga funciones diferentes.

Respecto a las características y mecanismos de esta relación no hay tanta información en las entrevistas realizadas, pareciera que hay menos elementos explicitados y compartidos, o incluso, como señala Marusia, una falta de reflexión al respecto. A pesar de esto, sí puedo ubicar en los proyectos documentados ciertos datos que ayuden a esbozar los rasgos centrales de esta relación.

En un planteamiento ideal se habla de la horizontalidad y el diálogo entre iguales, de la participación de la educadora como una más en el grupo como un hecho de la relación educativa. Sin embargo, me pregunto sobre las posibilidades reales de reciprocidad de esta relación, de la igualdad e intercambio plenos más allá de un trato justo e igualitario entre ambas partes, pues parece que no es un punto totalmente claro y fue poco expresado por las educadoras. Qué tanto sirve a la educadora, en su proceso permanente de construcción y fortalecimiento como mujer y como feminista, la interacción con las educandas es un punto que las entrevistadas no expresan, sólo en un caso se hizo mención a la idea de un intercambio entre educandas y educadora en el contexto del proyecto educativo:

Vengo de una generación donde las mujeres éramos más tradicionales y demás, para mí fue romper, hacer mi propio camino [...] para poner en práctica una forma de relación feminista. [...] Aprendí mucho de las mujeres con las que tra-

bajaba y cómo ellas rompían mucho más fácil con cosas establecidas, también me modelaban para mí y yo veía lo que estaban haciendo y me impulsaban a que yo hiciera cambios en mi vida (Carola Carbajal, entrevista del 27/08/04).

Christina Hee (1997: 36) afirma que en muchas ocasiones estos procesos de intercambio y reciprocidad se dan fuera del contexto de la relación pedagógica, que se llevan a otras situaciones de la vida familiar y social (como la invitación a compartir eventos como bautizos, bodas, etc., o la misma cotidianidad de las mujeres en sus casas y organizaciones) y no hay aún un análisis de cómo esas expresiones se relacionan con la metodología de trabajo. Traigo esto a colación pues aunque en muy pocos casos —como el de Comaletzin— se expresan ideas relacionadas a esta situación, sé que es común que sucedan y sin embargo, no han sido introducidas ni tematizadas dentro de la reflexión educativa sobre los proyectos.

Aunque las educadoras entrevistadas no abundan en esto, otras, como bell hooks, afirman que cuando la educación es una práctica dialógica de libertad, el grupo no es el único que “confiesa” y que se arriesga a hablar, sino un espacio en donde la educadora también crece, también es vulnerable y se arriesga, también comparte sus experiencias y discute, no es sólo una interrogadora o una escucha en el grupo, mi tampoco se coloca en el lugar de la persona que todo lo sabe, sino que es una integrante más que también dialoga y comparte el proceso colectivo, lo cual posibilita una relación entre iguales (hooks, 1994: 21). Valdría preguntar hasta dónde sucede esto, en qué medida las educadoras feministas con las que dialogué realmente se posicionan en ese lugar vulnerable y común al resto del grupo. Posiblemente si lo hicieran tendrían una formulación más clara al respecto, aunque también pudiera ser que lo hagan, y lo tengan tan incorporado, que su reflexión demande un esfuerzo particular. Sea por uno u otro motivo, es algo que no se expresa y que es fundamental debatir en una pedagogía feminista.

Explícitamente, las educadoras no hablan de relaciones de reciprocidad. Yo propongo la reflexión alrededor de esta idea pues me parece que es clave en una relación educativa como la que se esperaría desarrollar y en el debate pendiente sobre lo que pone en juego y lo que obtiene cada parte de la relación, así como sobre la comprensión del funcionamiento de las relaciones de poder en las prácticas educativas, y la formulación pedagógica clara respecto a éstas. En el capítulo final profundizo estas reflexiones.

Una idea más que define la relación educativa es el *affidamento*.²¹ Éste es un elemento fundamental que está en algunos, no todos los proyectos educativos, y que se expresa en el reconocimiento del liderazgo y capacidades de las participantes del grupo, del reconocimiento de autoridad y de la confianza

²¹ Véase la relación de términos anexa.

entre facilitadoras, educandas y entre ambas, es una clave que se intenciona en proyectos como Comaletzin y en los que colabora Maruja.

Está expresado de distintas maneras por todas las educadoras que la relación educativa debe generar un clima de apertura, de confianza mutua, de libertad y respeto en el que las sujetas puedan expresarse desde sí mismas, puedan validarse a sí mismas y entre sí.

Aunque se hable de esta confianza y reconocimiento que sugieren una idea de *affidamento*, supongo que no está claramente asumida en todo su significado pues vuelvo a recalcar el hecho de que las entrevistadas no abordaron el tema de sus propios privilegios y poder dentro del grupo, por lo que éste se destaca como un aspecto a ser trabajado, vinculándolo con la práctica de la disparidad en el mismo proceso educativo.

Para Marusia, la condición compartida entre educadora y educanda se expresa en que la educadora no es una agente externa en el proceso educativo, lo cual requiere claridad por parte de la educadora para evitar el introducirse tanto en el proceso grupal que se obstaculice la toma de distancia necesaria para aportar nuevos elementos, experiencias, conocimientos, etc. que favorezcan el aprendizaje.

Itziar, Marusia y la entrevistada de Comaletzin identifican desde su experiencia otra cuestión importante que marca la relación educativa a partir de la identificación genérica: se produce también una identificación o alianza política, es decir, educadoras y educandas feministas construyen y comparten una agenda, forman parte de un solo actor político que persigue los mismos propósitos o causas.²² En este sentido, ser educadora feminista implica una práctica política, la educadora feminista tiene que tener claridad sobre su intencionalidad política y una actitud que permita construir las alianzas necesarias, así como la claridad de que su propuesta puede no ser compartida o asumida por las educandas y saber respetar eso.

Más allá de esa alianza propiciada por la identificación, como ya lo había señalado, la ética es clave en esta cuestión de la relación educativa pues demanda asumir su no neutralidad, es decir, la posición y la opción políticas que la definen, y en este sentido, es fundamental que en las relaciones entre educadora y educanda se transparenten las intenciones y se expliciten claramente las condiciones del “contrato” educativo, es decir, las implicaciones y objetivos de la propuesta pedagógica, del trabajo formativo feminista que supone por un lado que la educanda deberá arriesgarse a salir del lugar de la otredad, de la

²² Esto no sucede siempre ni de manera automática, es una posibilidad de la relación educativa, sujeta a las situaciones, procesos y características de cada grupo y proceso educativo, pero que podría ser importante intencionar.

oprimida, ignorante y/o engañada, para asumir el de autora de su propio ser, y que eso tendrá consecuencias de todo tipo; que la educadora acompañará ese proceso de manera respetuosa —lo cual puede implicar incluso el no acompañamiento—; y que ambas entran en una relación política, de asunción de decisiones y creación de alternativas.

b) Dimensiones del proceso educativo

Incluyo en esta categoría a una serie de pilares del proceso educativo feminista conformada por posiciones, ejes que las educadoras feministas ubicaron y que puede pensarse que son definitorios de la pedagogía feminista. Son siete las dimensiones que distingo: la personal, la dialéctica, la experiencial, la grupal, la dialógica y la espacio-temporal. Estas dimensiones se refieren a aspectos, principios, lógicas, concepciones, etc. del proceso educativo en un nivel abstracto, teórico-metodológico.

• *Dimensión personal*

El primer componente común de todos los proyectos es poner al centro del proceso educativo lo personal y el proceso de construcción de la identidad genérica. Se señaló ya que el centro de gravedad de los proyectos es la construcción y fortalecimiento de la sujeta, de la mismidad, en ese sentido, son los intereses, necesidades y ritmos de la educanda los que orientan en gran medida el quehacer educativo, es su formación integral la que se busca, es a partir de sus experiencias que se detona el proceso de aprendizaje, y como esa sujeta es siempre diferente, el proceso se ajusta a sus particularidades.²³

Poner en el centro a la persona implica que el proceso educativo parte de lo personal, cualquier temática o contenido siempre tiene como referente básico la vivencia personal de la educanda, esto supone conocer y ahondar en la experiencia de las mujeres (interna y externa, personal y social) y reflexionarla a la luz de la teoría, es decir, la pedagogía feminista introduce contenidos que

²³ Esta cuestión de la adaptación a las necesidades personales la enfatiza Comaletzin, pero también Estela Bello y otras que, en un esfuerzo por construir una “metodología de educación popular feminista”, proponen como una característica específica de ésta la “acoplación al ritmo de la participación” de las mujeres. En los dos casos hay atrás de esto el reconocimiento de las limitaciones que enfrentan las mujeres (derivadas de sus múltiples jornadas, de sus ciclos de vida y de roles sociales y mandatos culturales) para involucrarse en procesos educativos, de ahí que no sea un asunto menor la flexibilidad y capacidad de adaptar a las educandas el proceso formativo; sin embargo no es este el énfasis que me interesa recuperar en esta dimensión pues será retomado más adelante. (Bello, *et al.*, 1991: 12-13).

son de la vida personal, asumiendo que “lo personal” tiene una dimensión política²⁴ y que es también objeto de conocimiento y de transformación:

Este tema de ver que compartir algo que es común, cuándo es común, por qué es común, y el descubrimiento de que es común porque todas estamos sometidas a un mismo tipo de opresión, no necesariamente porque sea natural, ni porque salga de ovario [...] y lo que es diferente porque cada quien tiene su derecho a serlo. Y en ese sentido este tema de lo común y de lo diferente (es un componente metodológico central) (Itziar Lozano, entrevista del 19/10/04).

Mucho del trabajo inicial fue recuperar la historia de sus vidas, recuperar sus preocupaciones, ubicar cómo esas preocupaciones estaban relacionadas con sus derechos, que ubicaran que eso que les preocupaba no era nada más una preocupación individual sino tenía que ver con un no ejercicio de sus derechos humanos y cómo además esas preocupaciones se conectaban con problemas más amplios de las familias y de las comunidades (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

Convertir “lo personal” en objeto cognoscitivo, hay que recalcarlo, significa un trabajo de validación de la experiencia, de los sentimientos, de la historia, de la palabra, etc. a través del cual, al preguntar por ellos, éstos se visibilizan, se nombran, se legitiman, se valoran y se trabajan. Sin embargo, como se escucha en las voces de las entrevistadas, se requiere de la reflexión teórica para lograr la comprensión de lo que eso “personal” significa.

Las ideas de algunas feministas sirven para pensar en la función y significado de la experiencia personal: “La experiencia se debe interpretar históricamente y teorizar para que se pueda convertir en la base de la solidaridad y la lucha feministas” (Talpade, 2002: 104),

Hacer visible la experiencia de un grupo diferente pone al descubierto la existencia de mecanismos represivos, pero no su funcionamiento ni su lógica internos: sabemos que la diferencia existe, pero no entendemos cómo se constituye relacionamente. Para eso necesitamos dirigir nuestra atención a los procesos históricos que, a través del discurso, posicionan a los sujetos y producen sus experiencias. [...]. No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia. En esta definición la experiencia se convierte no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva

²⁴ Esta idea puede automáticamente referir al eslogan tan sonado del feminismo “lo personal es político”, sin embargo preferí evitar su uso por las connotaciones negativas que pudieran leerse a partir de las críticas que algunas feministas han hecho a esta idea. Para ver las críticas a este eslogan *cfr.* Joan Scott, 2001b; Chandra Talpade, 2002; y bell hooks, 1989.

(porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce (Scott, 2001a: 49-50).

Siguiendo a Joan Scott, considero la importancia de recalcar en la pedagogía feminista el sentido de la experiencia en los procesos educativos, entendiéndola más como productora que como producto de las sujetas, como constructora de subjetividades que nos ubican en la realidad social, que es significada de distintas maneras, siempre políticas, en tanto que están en disputa, y evitando cualquier tipo de naturalización de categorías vinculadas a la experiencia como pueden ser el género, la etnia, la orientación sexual, etc. o de definiciones fijas que conviertan en la experiencia en fundamento ontológico de las identidades, que ignoren el poder y la política en las nociones de experiencia y del conocimiento, que deshistoricen a las sujetas y a las experiencias. En síntesis, la experiencia, desde esta mirada, no es el origen de nuestra explicación, sino lo que se busca explicar, la intención es interrogar cómo nos hemos creado a través de esas experiencias.

Centrar el proceso educativo en la persona conlleva también a trabajar con la subjetividad de las educandas y buscar la transformación de esa subjetividad en miras de que la sujeta se construya a sí misma de manera más libre, autónoma, etc. lo cual supone un énfasis en aquellas prácticas y contenidos educativos que coadyuven a esta individuación y desarrollo de las sujetas como sujetas para sí mismas.

Por otro lado, en tanto que se busca fortalecer a ese sujeto que es sexuado y tiene una identidad genérica, el trabajo educativo implica un proceso de auto-identidad y de identificación genérica: “Primero tienes que reconocerte a ti, primero está la dimensión personal, autoasumirse, sentirte, saberlo, esto es lo que te permite compartir, articular” (Maruja González, entrevista del 20/09/04).

El proceso pedagógico de reflexión y fortalecimiento de la propia identidad (que sintetiza las distintas condiciones:²⁵ de género, de clase, etaria, étnica,

²⁵ Enfatizo que hay que alejarse de visiones esencialistas para comprender la identidad y la diferencia. Cameron McCarthy, en un análisis sobre identidades raciales nos recuerda que la conceptualización de la diferencia racial debe estar siempre contextualizada, que el origen y sentido de estas identidades no está desligado de lo político, que las diferencias raciales no son homogéneas, que cada grupo racial en un momento determinado vive de manera particular las situaciones políticas, culturales, económicas, institucionales y sociales; las relaciones raciales tienen un carácter variable y establecen una relación dinámica con la clase y el género y otras descripciones; esta dinámica es compleja y funciona de determinadas maneras en contextos particulares, “la otredad” se define y redefine continuamente en función de condiciones específicas, son formaciones histórico-sociales. Este análisis puede retomarse para pensar las identidades genéricas y su interrelación con otras identidades. *Cfr.* McCarthy, 1994.

laboral —como es el caso de las maquiladoras, de las productoras rurales o de las ejecutivas—) favorece la autoubicación, en el sentido referido a la “política de la ubicación” y a sus implicaciones ya señaladas, facilita también la crítica a la propia identidad, que es indispensable para pensar y elegir las formas de ser, y promueve también el desarrollo de la propia conciencia, particularmente la conciencia de género (y de clase y étnica en muchos de los casos analizados).

La identidad genérica se convierte en un contenido que se reflexiona, pero también en un objetivo a desarrollar pues se busca por un lado reconocer el proceso de construcción de las identidades tradicionales de género para deconstruirlas y favorecer el desarrollo de otras identidades más libres, y por otro, generar una conciencia histórica de género, un reconocimiento y alianza entre mujeres que permita su agregación, su articulación y por tanto, la lucha por el avance de las mujeres:

Si hablamos de fortalecer los procesos de construcción de los sujetos, para mí, el elemento de la identidad es fundamental. Encones en la identidad va todo este aspecto de construcción social y cultural. [...] Hay un elemento que es el fortalecimiento de una identidad genérica [...] a pesar de todas las dificultades y las diferencias que haya. A mí me ha tocado que a partir del trabajo educativo [...] el encuentro con mujeres de la costa, que son absolutamente abiertas, cantarinas, con el cuerpo descubierto, con una apertura para todo, así desde para hablar, para trabajar, para relacionarse con hombres, en su sexualidad, pero entonces hay una identificación muy grande con mujeres indígenas tzeltales, calladas, de los Altos de Chiapas [...] entonces hay un proceso de solidaridad ahí y de conocimiento y de relación que los procesos educativos están facilitando. [...] (Hay) una identificación de sujetos, y además (están) visualizando su propio proyecto, su propio horizonte de libertad, de autonomía, de valores (Gloria Tello, entrevista del 31/08/04).

Implicó todo un trabajo con ellas de que se reconocieran como sujetas capaces, uno, de articularse como mujeres lo cual no parecía muy sencillo, y segundo, de diseñar propuestas y de reconocer que tenían una serie de experiencias ya organizativas y personales importantes que podían ser puestas a favor de la solución de los problemas que tenían (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

Este énfasis en intencionar la identificación genérica es particularmente relevante cuando recordamos que las relaciones entre género, étnica, clase social y otras condiciones son complejas y dinámicas y en los grupos educativos esa dinámica puede ser variable, puede predominar la identificación entre las educandas a partir de cualquiera de las otras adscripciones que comparten, puede incluso producirse la desidentificación o un “antagonismo” de género o de clase, etc. a partir de la tensión de las relaciones y de la forma complicada e

imprevisible en que funcionan “las diferencias”, las identidades límite, etc. (cfr. McCarthy, 1994). Por esto, conocer y abordar las diferencias y semejanzas entre las educandas y buscar su identificación genérica resulta un factor clave de la pedagogía feminista pues ésta no es automática.

• *Dimensión dialéctica*

Ésta indica que el trabajo educativo establece de manera continua relaciones “de ida y vuelta” entre distintas dimensiones, espacios, niveles de reflexión y de acción, es decir, busca interrelacionar lo micro, lo meso y lo macro, la persona y la sociedad, las acciones y transformaciones individuales y las colectivas, la teoría y la práctica, lo emocional y lo racional, lo objetivo y lo subjetivo, la política y el conocimiento, la vivencia y la reflexión, lo inductivo y lo deductivo, etc.

También supone reconocer y asumir el carácter dinámico y contradictorio de la persona y del grupo, de las identidades, de la sociedad, del proceso educativo, de las relaciones sociales y personales, de las identidades, de la realidad misma.

El pensamiento dialéctico es fundamental para el feminismo pues es multipolar y multicausal, por tanto, abierto a la diversidad de visiones, de opciones, de explicaciones, a la historicidad y simultaneidad de procesos y situaciones, por lo que permite romper con el binarismo característico del pensamiento lógico-formal y patriarcal que implica siempre opciones limitadas, antagónicas y excluyentes —entre ellas, el antagonismo genérico, vinculado a la subordinación femenina de las mujeres—, y una visión unívoca y unilineal de la realidad. Superar este tipo de pensamiento abre paso a la diversidad, a la otredad, a la especificidad (frente a las generalizaciones) a la desjerarquización, a la crítica, que son cruciales para el trabajo pedagógico feminista:

(La afirmación de mujeres como sujetos) va a cambiar o está cambiando por completo el sistema de pensamiento general de la sociedad [...], esta lógica binaria de sujeto y objeto [...] con decir: “no hay otros, no hay objetos sino todos somos sujetos” [...], a mi me parece súper transformador (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

• *Dimensión experiencial*

Además de los elementos ya referidos sobre la importancia de la dimensión personal y sobre la experiencia como uno de sus componentes centrales, una cuestión clave —y por eso la diferencio— de la pedagogía feminista es lo que llamo la dimensión experiencial, que implica tanto la recuperación de la propia experiencia como un carácter para la vida diaria o para la acción del proce-

so educativo, la cual se concreta de distintas maneras. Por un lado, como ya se señaló, el aprendizaje parte de la propia experiencia, de la propia práctica: la educación se desarrolla a partir de un proceso de acción—reflexión—acción en el que la realidad y en particular la propia experiencia de vida y el propio contexto son analizados, teorizados y resignificados con la intención de generar aprendizajes (nuevas actitudes o capacidades o identidades o ideas) desde las cuales “reinstalarse” en la propia vida.

Partir de las propias experiencias de opresión es una idea expresada por todas las educadoras, sin embargo, Itziar y Marusia también hablan del partir de las prácticas de libertad —idea que me parece muy acertada—. Los dos tipos de experiencias o prácticas son el punto de partida para la reflexión teórica y el trabajo de análisis de género y deconstrucción de las propias identidades y relaciones genéricas, pues, como ya se señaló, entre los principios y nociones fundantes de los proyectos está el reconocer a las sujetas como sujetas generizadas y con experiencia, así como la pre-existencia en muchos casos de una necesidad epistemofílica que posiblemente ha movido a las educandas no sólo al cuestionamiento, sino también a ensayar maneras de transformación individual o del entorno.

Estos ensayos resaltan esa idea de un proceso educativo cuyos valores, ideas y productos se viven, se experimentan, se buscan aterrizar en una acción o una forma de hacer o de ser, suponen esa vuelta a la experiencia cotidiana. Más allá de la distinta intensidad y maneras de ligar el proceso educativo a una dimensión práctica, ideas que se abordan adelante, una característica de todos los proyectos es que se busca generar alternativas, es una educación transformadora, una educación para la acción, y aunque los niveles y alcances de esa acción sean diferenciados, pretenden convertirse en experiencias vitales, sistemáticas —no en experiencias únicas— de una vida, un hacer, un pensar, un sentir y/o un decir de manera distinta.

En este sentido destaco como una rasgo característico —aunque posiblemente no exclusivo— de la pedagogía feminista la transgresión como producto del aprendizaje, la pedagogía feminista es una pedagogía para soñar y realizar pequeñas y grandes revoluciones, que empieza con el ejercicio de pequeñas rebeldías y pretende hacer cambios radicales amplios.

Como expresa Paulo Freire, es preciso que “no nos afirmemos en la resignación, sino en la rebeldía ante las injusticias” y que promovamos esas posturas rebeldes a “posturas revolucionarias que nos comprometan en el proceso radical de transformación del mundo”. La rebeldía es un punto de partida en tanto denuncia y refleja la “justa ira”, pero no es suficiente, pues el cambio requiere radicalizarse y la toma de una postura crítica y comprometida, “anunciadora” (Freire, 2001: 91). Estas ideas me parecen muy valiosas para expresar el sentido

profundo del quehacer de la pedagogía feminista, aunque cabría ahora expresarlas en términos feministas, pues el feminismo ha reivindicado la idea —despreciada incluso por Freire— de la transgresión para hablar de las transformaciones que pone en el horizonte. Transgredir implica cambios de fondo y estructurales en el paradigma histórico social o también en el personal. La transgresión —dice Marcela Lagarde— inaugura paradigma, implica que trastoque las estructuras, que transforme las instituciones y normas, implica el empoderamiento, la autonomía, la independencia, la acumulación de poderes para desmontar estructuras patriarcales y opresivas, y para construir alternativas.

Considero que una clave de la pedagogía feminista es dimensionar estas pequeñas o grandes rebeldías parte de la experiencia diaria que aspiran a convertirse en transgresiones en su contexto, leerlas a la luz de las propias posibilidades y cultura de cada educanda y facilitar que ella misma las reconozca como pasos hacia su propia afirmación y cambio:

Es tan difícil hablar de qué es proyecto propio porque para una mujer indígena que viene de una comunidad indígena de Chiapas, o de Xilitla, o mujeres indígenas de Sonora, el proyecto propio puede ser a lo mejor avanzar en aspectos elementales como la toma de decisiones en su casa ¿verdad?, que constituye como una pequeña rebelión en términos de discutir con esposo, con hijos, hijas. [...] Para mí ahí hay elementos de lo que llamaría yo la constitución de un sujeto que toma decisiones y que busca, justo desde lo personal, transformar espacios (Gloria Tello, entrevista del 31/08/04).

• *Dimensión grupal*

Otro factor que se comparte en todos los proyectos es la idea del grupo como espacio central para el aprendizaje:

El aprendizaje es mucho mejor cuando se hace en un grupo y no de manera individual, y al interior del grupo se va construyendo un esquema referencial compartido común, se van estableciendo vínculos entre las integrantes del grupo (Cristina Safa, GEM, entrevista del 24/09/04).

El grupo es importante tanto porque el conocimiento se construye de manera colectiva (se aprende con y de las otras personas), como porque es el espacio para la articulación entre mujeres, a partir de la cual se logran la identificación genérica, la construcción de referentes, la alianza política y la definición de acciones comunes para atender problemas e intereses compartidos. bell hooks recalca la idea de “comunidades de aprendizaje” y destaca la impor-

rancia del grupo como un espacio en donde todas las personas que lo integran influyen en su dinámica y pueden contribuir a su mutuo desarrollo (hooks, 1994: 8).

Para las educadoras feministas el grupo puede ser un espacio de libertad, comunicación e interacción para que cada persona desarrolle sus habilidades y capacidades, por lo que es necesario valorar los aportes de cada una de sus integrantes, así como se considera que la diversidad en los grupos representa una gran riqueza.

El grupo es importante porque, en palabras de Itziar, en él “todas las participantes arriesgan de igual manera” al compartir la propia experiencia, porque en él “se autoriza la propia palabra y experiencia”.²⁶ Es en el grupo en donde los principios de semejanza y diferencia entre las mujeres se experimentan y pueden aprenderse.

El grupo sirve como espacio de contención y para el soporte afectivo, se constituye en referente que permite a las mujeres fortalecerse en el proceso difícil de revisarse y cambiarse a sí mismas, de desarrollar nuevas visiones y actitudes, de tomar decisiones, etcétera.²⁷

Sirve también para dimensionar los problemas personales en su dimensión estructural o social pues es a partir de la identificación de lo común de las experiencias individuales como se reconoce su carácter social, político, cultural, etcétera:

Trasladar el problema del ámbito personal y llevarlo al ámbito social nos lleva a destacar la importancia de aprender con las otras, otras que comparten problemas semejantes, a lo mejor no tienen el mismo problema pero comparten problemas semejantes (Gloria Carmona, Comaletzin, entrevista del 30/09/04).

bell hooks explica una idea que está implícita en los planteamientos de las entrevistadas: el grupo es fundamental en tanto espacio para la politización de la identidad, es el espacio en el que puede desarrollarse una estrategia que permita aumentar la comprensión de quiénes somos, la intensidad de nuestro sentido de intersubjetividad, nuestra relación con una realidad colectiva, es decir, en donde “lo personal” (entendido como algo meramente individual) puede ser pensado de manera diferente, sacado de espacios de ignorancia, com-

²⁶ Esta idea confirma la propuesta de bell hooks antes citada en la que la educadora se incluye como parte del grupo, sin embargo, en la entrevista no se especifica que entre “todas las participantes” esté incluida la educadora y puede pensarse que más bien se alude a las educandas, lo cual, como lo señalé, es un tema que sería importante reflexionar.

²⁷ De hecho, algunas feministas se refieren al grupo como “madre simbólica” por el papel que cumple para las mujeres.

parado con otras posibilidades, asociado con otros conocimientos, entendido desde la realidad material en que se da la propia experiencia, y por tanto, politizado (hooks, 1989: 107-108).

Cameron McCarthy aporta también una idea que sirve para entender cómo el grupo puede promover la articulación de las mujeres, señalando que las prácticas educativas pueden intensificar o atenuar las diferencias entre grupos subordinados (distintos grupos de mujeres, grupos étnicos, de género, etc.) y a partir de esto organizar o desorganizar sus “capacidades políticas” y “la voluntad colectiva” para responder a la exclusión y construir la solidaridad (1994: 101). En este caso, la pedagogía feminista busca atenuar las diferencias (no eliminarlas) y organizar las capacidades y voluntad políticas de las mujeres mediante el proceso educativo en donde la interacción y trabajo grupal son fundamentales para lograrlo.

Por estas razones, en los proyectos educativos feministas se fomenta el trabajo en equipos y se buscan métodos de trabajo colectivos, además en muchos casos se intenciona la vinculación y organización de las mujeres, como sucede en el los proyectos de Maruja, Marusia, Itziar, Gloria y Comaletzin.

Intencionar esta vinculación y organización cumple distintos objetivos pedagógicos, por un lado, es central en la construcción de la identificación y la solidaridad genérica cuyo valor pedagógico ya se abordó, aunque se destaca en este proceso para Gloria y Maruja, la construcción de la memoria histórica y con ella la memoria sobre la construcción de la propia identidad, sobre la apropiación de elementos que es posible transformar; y para Itziar y Marusia, la alianza y práctica política entre mujeres:

Trabajamos también paralelamente con ellas todo el tema de fortalecimiento organizativo y solidaridad que es uno de los temas que nos parecieron fundamentales para el impulso de los procesos [...]. Las mujeres necesitamos articularnos permanentemente como una herramienta fundamental para resolver nuestras problemáticas. Y cómo mantener esos espacios independientemente de los recursos que haya, incluso de la claridad en términos del proyecto específico que queremos impulsar, a mi me parece que es fundamental porque hay muchas cosas que se resuelven [...] si (los proyectos) son espacios para compartir problemas, son espacios para aconsejarse, son espacios para librarse un poco de la cotidianidad, para darse un tiempo para ellas mismas, para reconocerse una identidad común y yo creo que todos esos son aspectos nodales del empoderamiento (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

Por otro lado, la vinculación y organización son importantes porque, particularmente para Maruja y Comaletzin, estos procesos cumplen una función

educativa, de desarrollo y empoderamiento de las mujeres al constituirse en espacios de práctica cuyas posibilidades analizaré más adelante.

Además hay que recordar que romper el aislamiento de las mujeres y entre mujeres es una estrategia clave en el combate de la violencia contra las mujeres por lo que el trabajo grupal cumple colateralmente con este objetivo.

Se espera que las educandas formen un grupo en el cual se compartirá y desarrollará el proceso educativo, sin embargo, las tres organizaciones enfatizan la importancia de crear ese grupo, de construirlo y de considerar la dinámica grupal que se establece, los roles que surgen, y la manera en que ambos afectan el proceso de aprendizaje individual y colectivo:

Los grupos están atravesados por su entorno, o sea que el entorno siempre está presente y de alguna manera se reproduce al interior del grupo, está influido, pero también el grupo puede incidir e influir en su entorno. Y al interior del grupo se van jugando una serie de roles [...] y hay que estar muy al pendiente de lo que pasa en la dinámica grupal. [...] Si tú estás al pendiente de lo que pasa en la dinámica grupal, la composición del grupo, los mandatos que le dieron origen al grupo, su fundación, etc., tú vas a poder ir desmontando, trabajando estos componentes para que el aprendizaje se dé (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

Por último destaco que la centralidad del grupo no entra en conflicto ni se opone a la centralidad de la persona, la pedagogía feminista requiere del conjunto de educandas para el fortalecimiento individual, para la reconstrucción del ser para otras y la construcción de ser para sí y ser con otras y otros: individualidad no implica individualismo. Igual que en los pequeños círculos de los años 70, la autoconciencia se da en un proceso dentro de un grupo.

• *Dimensión dialógica*

El partir de lo personal, el basar la construcción del conocimiento en la auto-revisión, en la identificación y análisis de experiencias, y en el proceso grupal implican necesariamente el diálogo.

De acuerdo a las educadoras feministas, el proceso educativo se desarrolla a partir del encuentro, de la participación activa, del intercambio, del diálogo, de la horizontalidad en las relaciones grupal y educativa, de la confrontación de saberes y de la articulación de conocimientos.

La pedagogía feminista tiene una dimensión dialógica que se traduce en promover la escucha mutua y la expresión en un ambiente de confianza, de hecho, este elemento está en consonancia con los primeros grupos de autoconciencia y otras formas de intercambio que el feminismo ha creado, como el “conver-

satorio” que consiste en una reunión para hablar familiarmente entre varias mujeres evitando las “prácticas académicas poco amistosas y patriarcales de los congresos, debates”, etc. y favoreciendo no sólo la cercanía entre todas sino también la posibilidad de ir descubriendo y planteando objetos de interés común (Gargallo, 2002: 212); pero también asume que esa promoción de la escucha y expresión requiere de un proceso formativo, implica dotar a las mujeres de capacidades o habilidades que entran en conflicto con características tradicionales y estereotipadas de las mujeres, como son la expresión misma de las propias opiniones y sentimientos, la asertividad y la escucha solidaria entre mujeres.

Hay que enfatizar que si bien en el principio de la construcción colectiva de conocimientos el diálogo es fundamental, esto no implica que sólo lo sea el diálogo a partir de los contenidos educativos o de los temas que se reflexionan, el intercambio entre mujeres sobre aspectos de su vida cotidiana, el compartir las estrategias que cada una desarrolla para cumplir su trabajo, para emprender su proceso formativo, etc. es también fundamental y tiene una función de crear grupo, identificación, confianza y también de favorecer el aprendizaje a partir de la toma de distancia de la propia situación, del fortalecimiento individual y colectivo:

Hay mujeres que [...] dicen: “yo ya me puedo venir sin preocupación porque yo dejo tortillas y comida para todos los días”, y otras: “no, pues no te has liberado suficientemente porque el chiste es que tú te vinieras al taller y que ellos se las arreglaran por sí mismos” y [...] “no, pues tú tienes que exigir tu derecho”, “tú tienes que decir que tú eres persona, que no es posible que te siga golpeando”, ese tipo de cosas hacen que lo que se da en el taller no es un contenido ajeno a tu vida (Gloria Carmona, Comaletzin, entrevista del 30/09/04).

Si bien el principio del “diálogo entre iguales”, entendido como el diálogo entre mujeres del mismo grupo, es un principio común a todos los proyectos educativos analizados, en algunos de ellos hay supuestos y principios importantes en cuanto a las posibilidades de interacción y “diálogo entre diferentes” que hay que señalar respecto al diálogo intergenérico e intergeneracional.

Para casi todas las entrevistadas las diferentes formas de acercarse al aprendizaje de hombres y mujeres y de vivir la realidad, implican en términos metodológicos la necesidad de espacios propios para cada sexo, es decir, de un contexto grupal en el que haya relaciones de poder más o menos equilibradas y similares para que pueda facilitarse el aprendizaje, de ahí que incluso en grupos mixtos se requieran generar equipos de trabajo separados para mujeres y para hombres. Esto responde en gran medida al énfasis que se pone en la autonomía de las mujeres y se traduce en que en los proyectos se prioriza el

diálogo intragenérico y se deja el intergenérico para etapas posteriores o momentos específicos que no siempre tienen cabida dentro del proyecto educativo que se está impulsando.²⁸

Para las entrevistadas, las diferencias generacionales suponen diferencias en las habilidades y recursos que tienen las sujetas educativas que hay que considerar para facilitar el aprendizaje y el diálogo y trabajo colectivo, aunque entre las educadoras feministas varían las posturas sobre lo que implican esas diferencias, sobre el trabajo intergeneracional y sobre sus implicaciones metodológicas: para algunos casos, como GEM, Comaletzin o el ILSB, es necesario favorecer el diálogo intergeneracional, lo cual es relativamente fácil pues en su concepción, los grupos de mujeres jóvenes y adultas se complementan y representan una riqueza que aprovechar:

Las mujeres jóvenes tienen habilidades y capacidades que no han podido desarrollar las mujeres maduras ¿no?, son mujeres que tienen, por ejemplo, más escolaridad [...] tienen toda una serie de herramientas teóricas y metodológicas insólitas para las mujeres mayores; pero las mujeres mayores aportan toda su experiencia, todo su compromiso con los grupos, toda su capacidad y su trayectoria (Gloria Carmona, Comaletzin, entrevista del 30/09/04).

Sin embargo, para Gloria y Maruja el trabajo con grupos de distintas edades debería de ser diferente, implica recurrir a dispositivos y estrategias metodológicas particulares pues las demandas, contextos y necesidades educativas varían de manera significativa, lo cual no excluye la necesidad de intencionar el diálogo intergeneracional pero implica herramientas particulares:

Otro reto más es el trabajo con mujeres jóvenes. Su situación y contexto son diferentes al de sus madres, por lo que se requieren de herramientas y actitudes diferentes. Hay que modificar el trabajo actual de las educadoras feministas debido a

²⁸ Refiriéndose a procesos políticos, Marcela Lagarde alerta sobre los riesgos de la “ideología del diálogo”, señalando que los cambios políticos, jurídicos, sociales, etc. no siempre se introducen a partir del diálogo, sino a partir de actividades prácticas y acciones cotidianas. Dicha ideología no considera las diferencias de poder y la desigualdad de la situación entre quienes promueven el diálogo. Éste requiere saber con quién dialogar, cómo, cuándo y para qué. En los cambios asociados al género, quien pierde un privilegio se siente atentado, por lo tanto, puede responder de manera violenta, de ahí que las mujeres requieran desarrollar primero un poder personal y colectivo, buscar la interlocución “tú a tú” con iguales, y diseñar entonces una estrategia para el diálogo con los otros, para que éste se desarrolle por canales democráticos y sirva para convencer o para avanzar. Considero que estas ideas pueden trasladarse a los proyectos educativos y que en gran medida expresan ideas reflejadas por las educadoras entrevistadas que priorizan la autonomía de las mujeres.

las diferencias generacionales: la generación más joven es más libre pero a costa de la generación anterior. (En dos sentidos, uno, gracias a las luchas y logros de generaciones previas, y en otro sentido, porque se desligan de tareas domésticas que dejan a sus madres, porque no asumen ciertas actividades que terminan realizando sus madres o abuelas en su segunda o triple jornada). A mí me preocupa esta cuestión de las relaciones intergeneracionales pues veo signos de competencia y de subestimación. También entre feministas hay este problema [...] Hay signos de desencuentro y de marginación (Maruja González, entrevista del 20/09/04).

De igual manera, algunas educadoras destacan que la generación influye también en las posibilidades de diálogo intergeneracional, se reconoce que las mujeres y los hombres jóvenes —principalmente de zonas urbanas— han tenido una formación diferente, más abierta y menos estereotipada que favorece el diálogo entre ambos, como sucede en el ILSB y en algunos de los proyectos planteados por Carola.

• *Dimensión espacio-temporal*

Se integran en esta categoría múltiples formas en que la dimensión espacio-temporal es fundamental para los procesos educativos que promueve la pedagogía feminista.

Primero: Son muchas las dimensiones, esferas y momentos que pretende abordar el proceso educativo. Comencemos por recordar lo que se ha venido expresando de distintas maneras, el proceso educativo pretende ocuparse de la dimensión personal (yo), la colectiva (que implica el reconocimiento del tú y del nosotras), y la social (que implica el reconocimiento de ellos y de todos y todas). El ILSB tiene un “modelo de formación” que busca construir un nuevo liderazgo con alcance en cuatro niveles: “cómo conocerte a ti misma —el yo—, cómo conocer a tu equipo —el nosotros—, cómo conocer al otro —el ustedes— y cómo conocer el mundo —el todos—”. En otros de los proyectos cambian un poco la amplitud y comprensión de los niveles o dimensiones que pretende alcanzar el proceso educativo, pero puedo identificar que en ellos se trabaja con el sujeto (sujeta) individual, que está en interacción con otras sujetas individuales, y también con el sujeto colectivo, reconociendo que éste es un sujeto generizado y específico que está en interacción con otros sujetos colectivos y sociales abarcando todas las dimensiones posibles de ser y de hacer de las educandas.

El proceso educativo también busca siempre recuperar el pasado, el presente y el futuro como momentos en que se ubican las personas y procesos abordados, en él son tan importantes los procesos de memoria como de análisis de la realidad actual y de proyección al futuro, se recuperan la historia individual y

colectiva, se escriben historias y perspectivas individuales y colectivas que son necesarias para apuntar al objetivo transformador de la pedagogía feminista:

(Lo que) tratamos mucho de hacer fue vincular su proceso con las luchas de otras mujeres [...] hicimos por ejemplo varias celebraciones del 8 de marzo para ubicar cómo la lucha de las mujeres estaba cambiando el mundo y cómo estaba cambiando cosas que finalmente no sólo tenían que ver con las mujeres sino tenían que ver con la estructura con la cual se repartían los recursos, se repartía el poder (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

Cèlia Amorós enfatiza el sentido e importancia de esta construcción histórica, de la recuperación de la memoria colectiva de las mujeres:

Identificar [...] cuáles son nuestros orígenes, distinguir y tipificar [...] las tradiciones, no es una labor erudita ni un hobby de feminista quisquillosa: es una forma de identificarse una misma con las luchas históricas de su genérico. Saber con qué armas y con qué estrategias se han podido concebir y organizar las guerras y se han dado las batallas, teóricas y prácticas; tratar de no tener una visión plana de las mismas es una tarea ineludible para este trabajo de identificación (1997: 84).

El proceso educativo atiende a la esfera de la realidad interna y la realidad externa, es decir, a los valores, sentimientos, creencias y pensamientos de las educandas, pero también a su situación de vida, a los hechos de su contexto personal, familiar, laboral, comunitario, etc. haciendo un vínculo entre esas distintas esferas que son parte de la experiencia cotidiana de las educandas. Además, se propone la reflexión y la transformación de los ámbitos inmediato, mediato y social, ya que, como se vio, el carácter transformador de la pedagogía feminista implica cambios personales, familiares, colectivos, comunitarios y sociales en los planos cultural, político, social, etcétera:

(Pasamos) de la parte más psicologicista de expresar emociones, expresar sentimientos [...], las culpas, tal... [...] a después hacer análisis que no quedaran sólo en lo político o en lo ideológico. Y ahí creo que hay varias consideraciones: yo recuerdo que trabajé un tiempo con una chava [...] que decía: "yo con las trabajadoras, trabajamos lo inmediato, qué pasa con ellas y el sindicato, qué pasa con ellas y tal, no hablo de grandes esquemas", entonces lo que te das cuenta es que ella no manejaba los esquemas más amplios que puede plantear el feminismo (como el) patriarcado, o si quieres el sistema sexo-género o el gran sistema ideológico de la explicación de por qué las mujeres estamos como estamos. [...]. Y yo pienso que todavía hay gente con esos vicios, (que está) más en la parte (emocional o) en la ideológica, en el

análisis del Estado, en el análisis del capitalismo, en el análisis del racismo, más desde lo general, desde lo universal, desde los conceptos, desde la teoría, pero mucho menos desde la política aquí y ahora (Itziar Lozano, entrevista del 19/10/04).

Hemos dicho que la constitución de los sujetos sociales es a partir de que se tiene la capacidad de tener una propuesta de transformación social y cultural, particularmente el énfasis es en la transformación en el ámbito cultural, que es de esos ámbitos más difíciles, donde radica más esta estructura de opresión, discriminación y que me parece que desde el quehacer que venimos haciendo vamos desarrollando esta dimensión, esta construcción de la subjetividad de los actores que están —estamos trabajando muy intensamente por transformar estas condiciones (Gloria Tello, entrevista del 31/08/04).

Segundo: La pedagogía feminista es una pedagogía situada, es decir, la relación de los proyectos educativos con los contextos en que se desarrollan es fuerte y definitoria, tiene implicaciones pedagógicas en tanto que de estos se derivan las necesidades educativas a las que se busca responder según los recursos, grado de libertad, situación y actitudes de las educandas, así como su perfil, requerimientos y expectativas, elementos a partir de los cuales se elaboran propuestas específicas que incluyen determinados ejes, temas y objetivos en función de dicho grupo. En este sentido, el diagnóstico se convierte en una herramienta clave del trabajo educativo, de hecho, es un componente del método de varios de los proyectos, como señalaron integrantes de Comaletzin, GEM, el ILSB, y Marusia.

El contexto también importa en la medida en que de éste depende el grado de profundización y avance del trabajo feminista y también el nivel de alcance del trabajo pedagógico, si las mujeres viven en contextos altamente jerarquizados, opresivos, violentos, etc. habrá que concentrarse en la sensibilización, si por el contrario hay un contexto más flexible, podrán alcanzarse otros niveles de análisis y concientización. Como se vio ya, el contexto particular define qué es lo revolucionario, qué es luchar contra la opresión y qué herramientas concretas se requieren para lograrlo. Incluso, las condiciones en que viven las mujeres significan oportunidades y limitaciones para su propio proceso formativo y para el proyecto educativo:

Hay situaciones socioeconómicas muy precarias, desde el acceso, desde los caminos, el nivel de alfabetización, la cantidad de hijos, no sé, como ese tipo de cosas que sí limitan mucho la participación de las mujeres (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

El 94 fue importante porque significó el grito del EZLN, se ubica en el escenario un aspecto muy importante: la marginación ancestral que viven los indíge-

nas, hombres y mujeres, y la discriminación. Para muchas mujeres que trabajaban en organizaciones civiles y feministas significó también visualizar otro sujeto muy importante: la mujer indígena, en esta triple perspectiva de indígena, mujer, pobre. Y significó también una ámbito de trabajo y [...] esa visión enriquecida que da la vivencia o conocimiento de la pobreza, muy dura, (que) nos enriquece a las educadoras feministas con una visión que nutre la cultura indígena. [...]. Específicamente desde la experiencia como educadoras feministas nos dimos cuenta cuando trabajábamos con mujeres indígenas que teníamos que tener herramientas metodológicas de trabajo (Gloria Tello, entrevista del 18/08/04).

En este sentido es particularmente pertinente la reflexión de cómo generar proyectos educativos que no compitan con las otras actividades de subsistencia de las mujeres, que no se conviertan en otra tercera o cuarta jornada. En cierta forma, el tiempo de las mujeres puede ser tiempo para sí en la medida que su contexto económico lo permita.

Además, el contexto donde se desarrolla la experiencia educativa es importante también porque afecta la legitimidad del proyecto mismo: en la única experiencia que se documentó que se desarrolla desde de una organización mixta, se mencionó la dificultad de comenzar y desarrollar el proyecto feminista, la necesidad de hacer un trabajo de sensibilización y convencimiento interno para que se diera la aceptación plena del proyecto, y también para institucionalizar la perspectiva de género dentro de la organización.

La dimensión temporal es relevante también en distintos sentidos dentro de estos proyectos: Por un lado se pueden identificar distintos tiempos para el aprendizaje, los proyectos consideran no sólo los propios ritmos de aprendizaje sino que cuentan, en la mayoría de los casos, con dispositivos para favorecer el aprendizaje tanto en tiempos intensivos, como pueden ser talleres o sesiones colectivas, como en tiempos más cotidianos o tareas que se realizan en otros momentos y con otro ritmo, como pueden ser tareas de intervención comunitaria o de observación de la realidad o prácticas que se desarrollan en la vida diaria o en las organizaciones pues el aprendizaje requiere un tiempo de volver a la práctica, de ensayar, de analizar, etc., como narraron la entrevistada de Comaletzin, Marusia, Itziar y Carola.

De igual forma, los ritmos y tiempos de aprendizaje de un proyecto educativo deben ser siempre flexibles, como ya lo había señalado, trabajar con mujeres implica diseñar proyectos que puedan ajustarse a los ciclos de vida y ocupaciones de las mujeres, a sus roles y múltiples ocupaciones. Si bien esta idea está presente en varios de los proyectos, es en el proyecto de Comaletzin donde más se precisa su centralidad para el trabajo pedagógico en tanto que es un recurso para que “las mujeres puedan aprovechar esta oportunidad de capacitación y forma-

ción de acuerdo a sus propias necesidades que tienen como mujeres” y también una respuesta al reconocimiento “que las mujeres tenemos menos oportunidades porque nuestros propios ciclos de vida, y nuestras múltiples jornadas nos los dificultan” (Gloria Carmona, Comaletzin, entrevista del 30/09/04).

También está la cuestión del tiempo en términos de pensar en distintas etapas y estrategias de un proyecto educativo para alcanzar los objetivos feministas. Aunque no se haya formulado necesariamente así, ya señalé que en muchos de los casos el diálogo intergenérico se puede ubicar como un momento determinado de una estrategia de largo plazo, momento posterior al fortalecimiento de las mujeres como sujetas individuales y como sujeto colectivo, de ahí que se pueda pensar en por lo menos dos etapas de trabajo educativo.

Por definición toda educación es procesual, sin embargo, en la pedagogía feminista la asunción de la extensión de los plazos para desarrollar el proceso educativo es importante, se reconoce que un proceso educativo feminista es un proceso de muy largo plazo, generalmente pausado, con etapas de crecimiento y transformación individual en donde sus resultados son más visibles tras un lapso largo de tiempo y cuyos objetivos finales posiblemente no puedan verse hasta dentro de muchas generaciones, es una apuesta de muy largo aliento.

c) Mediaciones para el aprendizaje

Las operaciones y medios en que se apoya la pedagogía feminista son varios. Distingo específicamente las operaciones de deconstrucción-construcción, concientización, práctica, expresión, e identificación de la semejanza y la diferencia, las cuales son fundamentales para desencadenar el proceso educativo y alcanzar su máximo desarrollo posible, es decir, son acciones, lógicas de acción o una serie de actividades estructuradas que las educandas deben de realizar o asumir y las educadoras favorecer para el aprendizaje de los contenidos educativos y el logro de los objetivos propuestos. Después enlisto otros medios o apoyos del proceso educativo de índole diversa que están presentes en los proyectos analizados. A diferencia de la anterior, esta categoría refiere a un nivel teórico-operativo, es decir, de ejecución o puesta en práctica de una serie de conceptos, son recursos que detonan la aproximación a los objetos educativos, el desarrollo de habilidades y la elaboración de conocimientos.

• La deconstrucción-construcción

Es una de las operaciones pedagógicas que aparece en prácticamente todos los proyectos. En los procesos educativos feministas se busca deconstruir los dis-

cursos, los códigos culturales, las identidades genéricas, las relaciones de género y las formas de poder existentes para desnaturalizarlas y para desmontar de la subjetividad las formas de opresión y dominación asumidas.

La deconstrucción es una de las claves de algunas vertientes del feminismo actual. De los estudios de la semiótica y lingüística se ha adoptado este concepto y traducido en una metodología feminista. Deconstruir significa que para transformar algo se requiere reconocerlo, resignificarlo y eliminar o desmontar algunos de sus supuestos o condiciones.

Deconstruir significa entonces el desarrollo de una visión crítica y el desmontaje de valores, conceptos, normas, creencias, etc. para generar otros nuevos. Sin embargo, este método deconstructivo siempre se corresponde con otro constructivo, la creación de alternativas es parte de este proceso dialéctico.

Por ejemplo, el feminismo es la crítica deconstructiva del humanismo moderno, esto supone que reconoce sus ejes, principios y supuestos y los critica radicalmente, resignificando algunos principios, retando otros, y rechazando otros como el sujeto androcéntrico y la filosofía patriarcal que lo sustenta. A partir de estas operaciones reivindica un nuevo sujeto, construye un nuevo paradigma, ofrece una filosofía alternativa con los principios que ha transformado.

Las educadoras entrevistadas hablan de deconstruir las identidades de las mujeres y las relaciones entre mujeres, y entre hombres y mujeres, de desmontar estereotipos y relaciones de dominación, y de la construcción de nuevas identidades, poderes y relaciones, y en general, de la construcción de nuevas alternativas sociales, culturales, políticas, de desarrollo, económicas, etcétera.

En este contexto adquiere significado ese sentido de la pedagogía feminista como proceso de construcción de referentes y utopías, deconstruir el ser para otros y construir el ser para sí requiere un ejercicio de creatividad para dar forma y contenido a ese ser para sí, de imaginar esa nueva sujeta o ese nuevo modelo de mujer que se busca ser y que sirva a cada educanda para caminar, para dirigir sus aspiraciones, luchas personales y sociales, etc.

Este proceso de construcción de alternativas se realiza, al menos en el proceso pedagógico, en gran parte a nivel simbólico, implica cuestionar y proponer nuevos símbolos, límites discursivos, espacios, etc., trabajo que se realiza en los proyectos educativos documentados de distintas maneras.

• *La concientización*

El reconocimiento de la propia realidad, de las necesidades y problemáticas de las mujeres, su autoubicación como sujetas a un género, clase social, etnia, edad, etc. y el posicionamiento crítico ante esta situación, o sea, la concienti-

zación, es fundamental para favorecer la reflexión entre las educandas, para motivarlas al aprendizaje y a la acción, así como para identificar las posibilidades de transformación.

En proyectos que no están vinculados a la educación popular no se utiliza la noción de “concientización”, sin embargo, aunque no se nombre así, en todos los casos está presente esta operación pedagógica pues se enfatiza “la toma de conciencia” sobre la opresión, sobre la discriminación, sobre la desigualdad y diferencia en términos de roles, de situación y de poder respecto a los hombres; también se alude, como en el caso del ILSB, a la toma de conciencia respecto a lo que significa el propio cuerpo sexuado en la sociedad y en las relaciones sociales; y de igual forma, como señalan Maruja y Gloria, se habla de la toma de conciencia²⁹ sobre las maneras de parar la reproducción de estas situaciones de opresión y desigualdad:

Fijate que a mí me gusta mucho trabajar porque nada es estanco y final, entonces esto que tú estás haciendo hoy va a reproducirse. Si hay una cultura de violencia en la casa los niños la reproducen. ¿Cómo le hacemos para cortar la cadenita de reproducción de estas actitudes negativas, de estas actitudes opresoras? [...] a veces no se tiene conciencia de eso (Maruja González, entrevista del 20/09/04).

Estas ideas no sólo remiten a la idea de que en la pedagogía feminista se parte de un proceso de concientización, sino principalmente a que ese proceso de concientización es un proceso que no se escinde del género pues éste es tanto un terreno-identidad para enraizar la conciencia sobre sí (la conciencia de género, de ser mujer u hombre de determinada sociedad, grupo, etc. en torno a la que se articula, junto con otros elementos, la situación vital) como una categoría de análisis (sobre el poder, la desigualdad).

La concientización implica problematizar y desnaturalizar la realidad social, percibir sus contradicciones, identificar y cuestionar sus elementos opresivos, comprender la propia forma de estar en el mundo y sobre todo, la posibilidad de estar de otra manera a partir de un cambio personal y también de cambiar esa realidad social.

Esta operación pedagógica se facilita con nueva información, con el diálogo e intercambio grupal, con la teorización de la experiencia, con el análisis crítico de la realidad, con la comprensión de las maneras en que se interrelacionan hechos, situaciones, experiencias, etc., y es lo que en términos freireanos permite “la denuncia”, motor fundamental de la acción transformadora.

²⁹ Véase la aclaración sobre la concientización y toma de conciencia en la relación de términos anexa.

Puede considerarse como una operación fundamental de la pedagogía feminista, pues supone el proceso por el cual las educandas hacen un inventario de su problemática, entienden y se explican la propia situación de opresión genérica, identifican su carácter histórico y por tanto, modificable, ubican también sus necesidades e intereses y cómo las condiciones en que viven les impiden o facilitan su satisfacción, lo cual las conduce a pensar en la posibilidad del cambio. Este proceso implica, parafraseando a Paulo Freire, asumir la historia como posibilidad y no como destino.

Recalco que esta operación pedagógica se verifica no sólo en aquellos proyectos vinculados a la educación popular sino en todos los casos, de ahí que pueda deslindarse de la influencia freireana su necesidad y utilidad pues sin esa adquisición de una conciencia como mujeres y de lo que el ser mujeres implica y puede llegar a ser, no habría proceso educativo feminista.

Las educadoras entrevistadas no profundizaron en las estrategias particulares para facilitar la concientización, en parte porque no era un nivel previsto de aproximación a los proyectos, y en parte también porque es un aspecto central de la educación popular que en los casos donde es retomada como referente, queda englobada entre sus planteamientos. A partir de lo que las entrevistadas expresaron y también de mi propia experiencia, considero que un aspecto clave que las educadoras feministas hemos introducido en esa noción amplia de concientización es que éste proceso pasa primero por lo personal. En la pedagogía feminista la “re-lectura del mundo” pasa por una revisión del “propio mundo”, implica de manera central volcar la atención a los procesos individuales: trabajar la realidad interna para re-leer los propios temores, la impotencia, la inseguridad, para autorreconocerse, elevar la autoestima y crear autoconfianza.

• *La práctica*

Uno de los principales recursos para detonar los procesos de aprendizaje es la práctica, léanse el aprendizaje a partir de la reflexión y análisis de experiencias específicas, la aplicación de los conocimientos aprendidos, u otras maneras distintas de llevar a cabo una vinculación entre la realidad y el proceso educativo.

En la educación el papel de la experiencia (de la práctica, en este contexto) fue reconocido desde 1944, con John Dewey, a partir de entonces se ha incorporado y analizado desde distintos ángulos. Lo que me interesa recuperar aquí es la cuestión de la “experiencia directa” y la “experiencia mediatizada” en el proceso de aprendizaje. Para Bruner y Olson la educación consiste en promover el segundo tipo de experiencias, lo cual puede hacerse a través de imágenes y de símbolos (palabras) (Díaz Barriga, 1997: 127). Recupero esta idea para

subrayar que en los proyectos educativos feministas pueden favorecerse ambos tipos de experiencias, directas y mediatizadas. El proceso educativo no sólo “revive” o revisa experiencias pasadas de las mujeres sino que tiene también una parte de ejercicios prácticos y de experimentación, así como de aplicación y uso de los aprendizajes que se expresa en todos los proyectos excepto en GEM. En ejemplos como los que recuentan Marusia o Itziar, la dimensión práctica se traduce en la manera en que se desarrollan los espacios educativos, es decir, de talleres que funcionan como “laboratorios” en los que se experimentan una serie de principios, valores, actividades, etc. que después son reflexionados y que se espera que sean apropiados e incorporados a la identidad, subjetividad y/o cotidianidad de las educandas. Por ejemplo, se ensaya el enfrentamiento con una autoridad municipal o se vive una experiencia de autocuidado dentro del mismo espacio educativo. En otros casos, como el del ILSB, Comaletzin y algunos de los mencionados por Maruja o Itziar, la vinculación con grupos, procesos organizativos y prácticas políticas proporcionan el espacio para poner en práctica los aprendizajes y desarrollar nuevas acciones, son lugares en los que se puede generar el encuentro, para confrontarse, para empezar la transformación que buscan, para vivir nuevas experiencias.

Por otro lado, está la cuestión de aplicación de los aprendizajes. En proyectos como Comaletzin y los que identifican Carola e Itziar, como parte sustantiva del proceso educativo está el planteamiento de actividades de intervención o tareas prácticas que las educandas deben desarrollar.

Lo que las educadoras refieren permite comprender que el significado de contar con estos distintos espacios, oportunidades y ejercicios de aplicar un conocimiento, de enfrentar una situación nueva, de experimentar un hecho desconocido, de probar una idea o capacidad, etc. es que, obviamente, permite aprender actitudes, habilidades o ideas, y particularmente identificar lo que aún se necesita fortalecer o aprender para que su apropiación sea más completa. Los ejercicios de práctica significan un medio para resolver el miedo que puede implicar enfrentarse a otras realidades, pero además son un recurso para conocer la realidad, para tomar distancia de una situación conocida y mirarla con nuevos ojos, para hacer un ejercicio de creatividad y resignificación personal de lo revisado en el grupo, para propiciar la colaboración y articulación entre mujeres —cuando son tareas colectivas—, y para acelerar el proceso formativo:

(Hablo de) el valor de la práctica para transformar a la gente. [...] La práctica política (que) te levanta conciencia, te genera sentimientos, te genera inquietudes, te genera capacidades siempre a la luz de una reflexión (Itziar Lozano, entrevista del 19/10/04).

• *La expresión*

La expresión (oral, escrita, plástica, corporal) es una de las operaciones pedagógicas que se ubica en algunos de los proyectos documentados, como GEM, Comaletzin y los relatados por Itziar y Carola. En ellos, se promueve la expresión o uso del lenguaje en cuanto sirve para la elaboración y reconstrucción personal, sirve para nombrar y validar temas, es útil para elaborar y revalorar la memoria colectiva de las mujeres y también, de manera muy importante, sirve para elaborar y comunicar la propia palabra y para preguntar-cuestionar a las otras, a los otros, al mundo. Expresiones como “les pedimos que escriban, es como parte de la metodología, el expresar su palabra, el apropiarse de su palabra oral y escrita”, es “fundamental que ellas empiecen a tomar la palabra” o “no la censuremos, la palabra de cada una vale” son referidas por las educadoras feministas para reflejar principios metodológicos de sus proyectos.

Esta operación no sólo está presente en los proyectos documentados, Marcela Lagarde la incorpora también como parte fundamental de la metodología de trabajo con mujeres señalando que escribir “permite enfrentar de manera directa problemas de autoestima: inseguridad, timidez, temor al ridículo y a la insuficiencia”, por lo que es un medio para la “transformación positiva de la autoestima”. Asimismo, ayuda a elaborar “lo que sólo estaba pensado de manera intrapsíquica” y a identificar deseos y fantasías; a deconstruir el pensamiento dual; ayuda “al monólogo interior y, por ende, a la individualización en el acto de reflexionar”; posibilita la soledad, experiencia imprescindible para desarrollar la independencia y la autonomía (2001a: 75 y ss.).

Además, la cuestión de la expresión también tiene un significado fundamental en los estudios feministas y postcoloniales, por ejemplo, Gayatri Spivak afirma que en términos sociales el discurso de “los subalternos” (y subalternas) es silenciado pues está en los márgenes, la voz de las subalternas no puede ser oída por nacer fuera de la narrativa del “imperialismo masculino”, por estar fuera de los límites de la cultura, la política y la economía dominantes, de ahí que se refiera a las mujeres como sujetos mudos (1999: 192). Inés Hercovich, con base en un estudio con mujeres violadas, afirma que muchas mujeres, no sólo las violadas, son “amordazadas” con el deseo de no hablar y/o con “imágenes en bloque” (fórmulas, estereotipos, lugares comunes, ideas fijas, sentidos, etc. que forman parte del acervo del imaginario colectivo y predeterminan interpretaciones y significados, e inhiben o prohíben otras imágenes y sentidos) que desvalorizan las narraciones de las mujeres (1997: 161-176). En los dos casos lo que resalta es la falta de legitimidad de las mujeres como interlocutoras, lo inaudible de sus voces dentro de la organización social patriarcal; entonces, expresarse no implica sólo formular la propia voz que inte-

rroga y demanda, sino ser escuchada, construirse como interlocutora, la promoción de la expresión dentro de la pedagogía feminista es un camino que puede conducir a estas metas.

• *Identificación de la semejanza y la diferencia*

Una operación pedagógica recurrente es la evaluación y comparación de circunstancias, condiciones, actividades y experiencias que viven las mujeres, que viven los hombres, que viven distintos grupos etarios, sectoriales o culturales, etc. para identificar lo común y lo diferente.

Los principios de semejanza y diferencia son parte constitutiva de una metodología feminista pues son claves para descubrir la naturaleza de la opresión y para detonar el proceso de identificación.

Las mujeres comparten semejanzas por su condición sexual y de género, por sus cuerpos y por algunas necesidades vitales, problemas e intereses, reconocer esto favorece la identidad de las mujeres. Ubicar lo semejante entre distintas mujeres sirve para desculpabilizar a las educandas al encontrar que varios de sus problemas, necesidades, condiciones, malestares o incluso de sus transgresiones, son compartidos por otras; y para la identificación de intereses comunes con lo que se logra vencer el aislamiento de las mujeres y la construcción de alianzas, ideas referidas previamente.

No éramos malas ni únicas por transgredir sino que en el rollo, en el fondo todas hemos sobrevivido a base de transgresión, lo que pasa es que esa se pone siempre bajo el signo de la culpa y no del ánimo, de la fuerza, de la aventura (Itziar Lozano, entrevista del 19/10/04).

Observar lo diferente sirve para advertir las distintas maneras de vivir la opresión y sobre todo, de salir de ella; analizar y asumir cómo vive cada quien esa síntesis o hibridación personal de mujer moderna-subordinada; permite incorporar las diferencias de contextos, situaciones vitales y la especificidad de cada quien (fundamental para el proceso de individuación), dar especificidad a la agenda de las mujeres de cada grupo o contexto específico, y encontrar las maneras de conjuntar sus diversas situaciones y dimensionar políticamente su identificación-alianza.

Considero que estas operaciones pedagógicas analizadas son esenciales en el proceso de politización de las mujeres en cuanto permiten nombrar las situaciones, revisarlas críticamente, conceptualizarlas, ensayarlas, soñar nuevas y proponer conjuntamente caminos —contando con ciertos recursos, como la capacidad de expresión y la alianza— para ponerlos en práctica, por lo que la

pedagogía feminista se concentra en ellas, genera técnicas y espacios para favorecer estas operaciones pedagógicas y alcanzar así sus objetivos.

• *Otros apoyos*

Entre las mediaciones del proceso educativo hay una serie de recursos o soportes que a diferencia de las operaciones señaladas previamente, o no consisten necesariamente en acciones que atañen internamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque influyen en su desarrollo, o no son tan exclusivos de la pedagogía feminista, los cuales refiero brevemente.

Al igual que en otras pedagogías críticas, el proceso educativo feminista se desarrolla a partir del cuestionamiento, la problematización y teorización de las experiencias cotidianas, de los hechos de la realidad personal y social; del análisis de situaciones, vivencias, teorías, etc.; de la reflexión sobre los valores; de la conceptualización o adquisición de nueva información y referentes teóricos que sirven para comprender y explicar la realidad; de la resignificación de valores, discursos, roles, actividades, etc. a partir de los propios intereses, deseos, gustos, etc. Sin embargo, en los proyectos educativos feministas las distintas mediaciones adquieren un sentido particular dentro de la pedagogía feminista.

Comprender la amplia variedad y especificidad de mediaciones para el aprendizaje requiere preguntarse qué tipo de aprendizajes son los que se busca mediar en un proceso educativo feminista. En los proyectos se observan distintos tipos de aprendizaje: el aprendizaje de los contenidos, habilidades, valores, actitudes, etc. que se intencionan desde los dispositivos pedagógicos y también el aprendizaje vivencial a partir de la experiencia que implica para cada educanda la participación en el proceso educativo, es decir, el salir de la casa, el darse tiempo para asistir al taller o curso, etc. son acciones que implican fortalecer la propia seguridad, autoestima, autonomía. Ambos aprendizajes son de igual importancia para lograr los objetivos educativos. Reconociendo esto, se ubica que las situaciones de aprendizaje son múltiples y están en distintos espacios pues casi cualquier evento, actividad o situación puede ser una oportunidad para el aprendizaje, como señala Carola, "cualquier acto puede ser educativo", pues enfrentar situaciones desafiantes, experiencias nuevas, el acceso a nuevos espacios, la toma de decisiones, el emprender una negociación, el compartir espacios de encuentro o de ocio entre mujeres, los proyectos productivos, etc. son experiencias formativas cuando se integran al proceso de reflexión, análisis y práctica de nuevos valores, roles, capacidades, etc. Si se recuerdan los fines de la pedagogía feminista, se identifica que las mediaciones para el aprendizaje tienen como unos de sus centros de gravedad favorecer las posibilidades de transgresión individual y colectiva, el cuestionamiento del poder, y el desmontaje de

estructuras y sistemas de subordinación y discriminación, que demandan aprendizajes en a nivel individual y colectivo y el fortalecimiento de las sujetas.

Una característica importante de la mediación pedagógica es que en los proyectos educativos feministas revisados generalmente no se separa el contenido de la metodología ni del proceso personal y grupal. Esto supone que se atiende al proceso didáctico, al proceso de aprendizaje y al contenido de manera simultánea e integral, es decir, al tiempo que se reflexiona sobre un tema, se brindan las herramientas para su análisis y se capacita a las mujeres para que puedan conducir en otros espacios la reflexión y se presta atención a las implicaciones personales (para cada educanda) de esa reflexión; o al tiempo que se experimenta una situación se reflexiona sobre ella, se procura la apropiación vivencial y teórica de ésta para generar un aprendizaje y se habilita a las educandas para ponerlo en práctica. Esto se relaciona con el principio de integralidad de la pedagogía feminista, pero también, con el hecho señala Itziar de que “cierto contenido requiere metodologías nuevas”, particularmente aquellos contenidos que tienen que ver con temas no usuales ni legitimados desde otras propuestas educativas, como lo es la experiencia personal, la vivencia del cuerpo o la sexualidad,³⁰ hecho que revela la vigencia de los pequeños círculos, grupos de autoconciencia u otro tipo de herramientas similares.

Entre los apoyos o soportes del proceso pedagógico externos a éste identifiqué los “contextos confirmatorios”, éstos son útiles para mediar el aprendizaje y desarrollo personal, y/o para favorecer su permanencia. Marusia, Carola, y las entrevistadas de Comaletzin y el ILSB se refieren a ellos aunque los nombran de distinta manera. Me refiero a estos contextos confirmatorios como a aquellas situaciones y condiciones dentro y fuera del espacio educativo, en la casa, en las propias organizaciones, en el lugar de trabajo, en la comunidad, en la sociedad, etc. que permiten la acción consecuente con el proceso de autonomía y empoderamiento, en otras palabras, que faciliten la puesta en práctica de los valores, actitudes, ideas y demás aprendizajes que confirmen a las mujeres (educandas y educadoras) su capacidad de agencia y la experiencia de ser sujeto, y/o de ser dirigente o promotora o educadora, etc. Por ejemplo, Carola habla de la importancia de que en la escuela los oficios y actividades del alumado sean equitativos y estén igualmente abiertos para hombres y mujeres, así

³⁰ Incluso a nivel de la reflexión pedagógica en términos amplios se asume que una de las dificultades en el abordaje y construcción metodológica tiene que ver con la negación de una discusión sobre los problemas del conocimiento, es decir, “se omite que cada disciplina exige procesos de adquisición y transmisión particulares”, reflexión crucial para la conformación de propuestas metodológicas (Díaz Barriga, 1997: 111-145). En este contexto se explica no sólo el hecho de que ciertos contenidos requieran una construcción metodológica específica, sino que se releva la necesidad de profundizar en otros trabajos esta construcción.

como de la necesidad de mantener distancia respecto a las acciones y relaciones afectivas del alumnado, confiando en las y los jóvenes y respetando sus decisiones. La integrante de Comaletzin refiere la influencia que tienen las organizaciones de las líderes con que trabaja en las posibilidades que tienen de replicar los aprendizajes y de impulsar acciones transformadoras. Los contextos confirmatorios son importantes en la medida que constituyen situaciones para la práctica y reforzamiento de los aprendizajes.

Obviamente la conformación de este tipo de contextos no está al alcance de la acción de las educadoras pero resulta importante considerarlos pues se ha dicho que el proceso educativo feminista no sólo se da en el espacio meramente pedagógico ni el logro de sus objetivos se agota en el grupo educativo sino que como proyecto de transformación social, pretende afectar otros espacios y requiere de la acción de múltiples actores y procesos sociales, económicos, políticos, etc. para concretarse, como señala la entrevistada del ILSB: “este es como todo un proceso de formación y a muchos niveles, no solamente a nivel escolar, o sea, hay que hacer un trabajo importante con los medios, por ejemplo”.³¹

Otro soporte educativo alude a que la mediación del aprendizaje en la pedagogía feminista demanda particularmente el diseño de una estrategia de trabajo, de cambio y de apoyo para las educandas. Por ser aprendizajes con profundas implicaciones para la vida personal, familiar, comunitaria y social, éstos implican situaciones de riesgo y en ocasiones de oportunidad que se requieren medir y considerar:

Individual o colectivamente o comunitariamente o políticamente siempre estamos en un medio peligroso en el que nuestro cambio puede generar mayor ataque, aunque también puede y de hecho genera apoyos, ayudas, esfuerzos. [...] Hay que tener una reflexión sobre qué estrategia, no sólo qué estrategia para cambiar no sé qué ley sino qué estrategia para yo moverme hacia fuera, para yo entrar en territorio que era ajeno (Itziar Lozano, entrevista del 19/10/04).

Marusia, Maruja e Itziar enfatizan el hecho de que las sujetas, en su proceso educativo, pueden sufrir momentos de ruptura consigo mismas o con otras personas cercanas, o incluso ser sujetas de violencia por parte de sus parejas,

³¹ De hecho, el énfasis en el efecto multiplicador de la formación de las mujeres se destaca en proyectos como Comaletzin, GEM, ILSB y en la experiencia de Maruja, en donde se busca no sólo dotar a las educandas de recursos para mejorar sus funciones, actividades y posición dentro de otros espacios, sino también alcanzar, a través de su acción multiplicadora, el objetivo de la transformación social amplia, es decir, magnificar el alcance del trabajo. La acción que destacan GEM, Comaletzin, Maruja y Marusia en la elaboración de materiales didácticos se relacionan también con esta idea de trascender el espacio grupal.

hijos o familiares, lo cual demanda cierto tipo de apoyo y acompañamiento durante el proceso educativo, además de una estrategia pedagógico-política para enfrentar esto.³² Como señalan Marusia e Itziar, las represalias personales y sociales ante el avance de las mujeres son un componente real y presente de manera continua que no sólo implicaría dotar de herramientas a las mujeres para evitarlas o enfrentarlas, sino también que puede llevar a plantear, por conveniencia propia, estrategias para trabajar directamente con los hombres:

Creo que lo que hacemos como mujeres con nosotras mismas y con otras mujeres tiene implicaciones que no podemos obviar ni hacer a un lado, y que tenemos que tener una estrategia más clara para qué hacer con esas implicaciones, que a veces son buenas [...] pero a veces también son contrarias [...] y que nosotras no podemos dejar toda esa responsabilidad en la mujer que tiene que lidiar finalmente y que tiene que negociar con el hombre (Marusia López, entrevista del 14/10/04).

Para concluir esta sección quiero señalar que respecto a las mediaciones del proceso educativo feminista hay dos posturas distintas cuando dicho proceso se dirige a los hombres. Carola y Marusia reconocen que se requieren mediaciones diversificadas pues destacan que los hombres deben de analizar la pérdida de privilegios, deben cuestionar su poder e incluso “desempoderarse”, y deben además poder identificar en qué medida es una ventaja para ellos el establecimiento de una sociedad más equitativa y el mirar cuestiones que nunca han mirado, esto supone un movimiento al menos diferente, si no es que inverso, del de las mujeres. Sin embargo, tanto GEM como el ILSB afirman que sus propuestas metodológicas son igualmente útiles para trabajar tanto con mujeres como con hombres. Este aspecto sería uno de los que requerirían más discusión y análisis en el proceso de consolidación de la(s) pedagogía(s) feminista(s).

d) Los contenidos de aprendizaje

Este apartado es breve pues refiere a un nivel de concreción de la pedagogía feminista que no fue abordado expresamente con las entrevistadas, sin embargo, hay en las experiencias y análisis de las educadoras feministas algunos elementos útiles para identificar, desde mi punto de vista, las características centrales de los

³² Mi experiencia y la que he recuperado de otras feministas coinciden con esto. Observarse y mirar el mundo, el mundo diario, el mundo íntimo, demanda trabajar a nivel personal y con el conflicto que surge a partir de la necesidad y búsqueda de cambio individual y social, las educandas están “abiertas”, por tanto, vulnerables, frágiles, dudosas, por eso requieren la contención y acompañamiento. *Cfr.* Maceira Ochoa, 2001b.

contenidos educativos en los proyectos feministas, que de alguna manera se han referido en las categorías anteriores.

Los contenidos y ejes temáticos de los proyectos educativos feministas revisados pueden organizarse en dos grupos que retomo de Juan Trímboli (2004: 8): el interpretativo y el operativo. El primero incluye aquellos temas que permiten a las educandas desarrollar una visión sobre sí mismas y sobre la realidad, ubicarse en una situación, condición y contexto específicos, comprender qué sucede, decidir qué desean ser o hacer, etc. El otro se refiere a contenidos que permiten a las educandas aprender ciertos procedimientos, apropiarse de ciertas herramientas o hacerse de recursos para concretar lo que decidieron ser y hacer.

Entre los contenidos y/o ejes temáticos interpretativos que se mencionan en los proyectos, encuentro la autonomía, la identidad, la equidad, la democracia, la sexualidad, el cuerpo, la salud, la violencia, los derechos, la familia, el poder, la historia feminista, la ciudadanía y participación social y política de las mujeres, temas relacionados entre sí que se enfocan desde una óptica feminista que enfatiza la necesidad y la posibilidad de luchar por ellos o de transformarlos. Estos contenidos refieren a la deconstrucción de la subordinación y a la construcción de la idea de mismidad, que he ubicado como centrales en la pedagogía feminista y significan conocimientos y actitudes acordes a esas ideas.

Entre los contenidos operativos están la resolución de conflictos, la negociación, la construcción de alternativas individuales y colectivas, herramientas técnicas y metodológicas para el trabajo organizativo y/o productivo, y nuevas actitudes (como la autoconfianza y autoestima, que se convierten en recursos subjetivos con los que las educandas se sienten y se saben más aptas para actuar) y conocimientos (sobre elementos jurídicos para la defensa de los propios derechos o sobre instituciones políticas para la gestión de recursos y servicios y el ejercicio ciudadano con los que de hecho tienen más claridad para actuar), los cuales brindan a las educandas distintos instrumentos que tienen un valor práctico para su vida cotidiana, personal, familiar, organizativa, social y política. Estos contenidos significan competencias que les permiten a las educandas construir esa mismidad, las colocan en una situación de mayor seguridad, confianza y/o poder, pero también de acceso y posibilidad de uso de más herramientas desde donde salir del lugar de otredad, de ser para otros, de negación, de opresión. Vuelvo a traer como ejemplo el caso ya referido de cómo el discurso de los derechos humanos se convierte en una “varita mágica” con la que las mujeres se sienten capaces de hacer, de pedir o de dejar de permitir ciertas cosas.

Existen contenidos o ejes temáticos que pueden traducirse tanto a nivel interpretativo como operativo, su carácter no es exclusivo ni excluyente, sino que depende en cierta medida de la manera en que sea abordado:

(Hablando del tratamiento de las esferas temáticas del proyecto:) Otra parte tiene que ver con esta importancia que nosotras damos a la apropiación del cuerpo. A la hora que decimos qué tanto te conoces, qué tanto te cuidas, qué tanto buscas y promueves tu salud y no sólo la salud de tu familia —y tiene que ver con muchas cosas: con la alimentación, con el tipo de vida, con las cargas de trabajo, porque hacemos un análisis social de las causas de las enfermedades, no solamente esta cuestión de “si te enfermas de X es por esta infección de carácter viral”, sino el análisis de las causas sociales de las enfermedades—. Entonces cuando nosotras hablamos con ellas de esto, se hace toda una reflexión sobre qué papel ha tenido el cuerpo en tu vida, hasta dónde has sido dueña de él y de las decisiones relativas a todos los temas, incluidos los hijos que tienes y cuándo los tienes. Toda esta parte de la salud reproductiva. Decimos: “va a haber una tarea de intervención para la práctica, que es que tú recuperes gustos y cosas que te agradaba hacer y que las has ido dejando porque te postergas a ti misma como mujer. Tarea: la recuperación de gustos, tiempos y aficiones para ti misma” (Gloria Carmona, Comaletzin, entrevista del 30/09/04).

Para cerrar con este apartado, recupero una reflexión sobre el empoderamiento que ayuda a sintetizar las dimensiones, mediaciones y contenidos educativos que dan forma a la pedagogía. Algunas educadoras feministas entrevistadas sí mencionaron el empoderamiento como un núcleo de su trabajo, sin embargo, preferí retomar sus ideas y evitar, hasta ahora, ese concepto por las discusiones que ha suscitado dentro del feminismo, porque es un concepto “comodín” cuyo contenido y definición es cada vez menos clara, y porque es un término que se ha utilizado principalmente en los proyectos de desarrollo con mujeres y no en los proyectos educativos. También porque coincido con Maruja, quien expresó que éste, entre otros, ha sido uno de los conceptos cuya equivalencia educativa no se ha definido:

Hay que construir desde la educación, por ejemplo, muchas veces se ha asumido en los proyectos la cuestión del “empowerment”, pero ¿se piensa desde una perspectiva educativa? En muchos proyectos “educativos” se suele no cuidar la dimensión formativa y pedagógica (Maruja González, entrevista del 20/09/04).

Sin embargo, creo que en este momento analizar algunas concepciones respecto al proceso de empoderamiento y sus componentes pueden ayudar a entender cómo es que una dimensión o eje educativo, una estrategia metodológica, un tema o una herramienta didáctica adquiere una especificidad o énfasis feminista.

Nelly Stromquist define el empoderamiento como un proceso para cambiar la distribución del poder, tanto en las relaciones interpersonales como en

las instituciones de la sociedad. Éste implica que las personas oprimidas deben desarrollar, por sí mismas, un poder para generar el cambio. El empoderamiento en su significado emancipatorio es un término de profundo alcance: suscita la discusión sobre la agencia personal en lugar de la dependencia de los intermediarios, algo que une la acción con las necesidades y genera cambios colectivos significativos (1997: 75-95).

Para Marcela Lagarde (s.f.), el empoderamiento es el conjunto de procesos que conducen al desarrollo de poderes positivos, es decir, a la apropiación de recursos, bienes, habilidades, capacidades y espacios para enfrentar y superar la opresión y crear alternativas, al haber internalizado esos poderes, que se vuelven maneras de ser, de vivir, de pensar, de sentir, de actuar, reconstituyendo a la persona, ésta se posiciona en una postura que le permite avanzar, construye su poderío y autonomía. Este proceso tiene tanto una dimensión individual como colectiva, las mujeres se convierten en sujetas de la propia vida, sujetas sociales y políticas.

Según Jo Rowlands (1997), el empoderamiento puede ser visto en tres dimensiones: la personal, donde el empoderamiento consiste en desarrollar el sentido de ser y la confianza y la capacidad individual; la de las relaciones cercanas, donde el empoderamiento consiste en desarrollar la habilidad para negociar e influenciar la naturaleza de la relación y de las decisiones tomadas al interior de dicha relación; y la colectiva, donde los individuos trabajan conjuntamente para lograr un mayor impacto del que podrían ejercer individualmente.

Como lo señala Nelly Stromquist, si la subordinación tiene muchas facetas, también las tiene el empoderamiento, éste debe incluir los componentes cognitivos, psicológicos, políticos y económicos. El componente cognitivo supone la comprensión de las condiciones de subordinación y sus causas en los niveles micro y macrosociales, la comprensión de patrones de comportamiento que crean dependencia, interdependencia y autonomía en la familia y en la sociedad en general. También adquirir un nuevo conocimiento que permita entender de manera diferente las relaciones de género. Implica conocer la sexualidad, derechos legales, etc. El componente psicológico incluye desarrollar sentimientos para mejorar la propia condición, autoestima, autoconfianza, etc. El componente económico es un refuerzo a los otros dos, la actividad productiva brinda cierto grado de autonomía financiera. El componente político supone habilidad para analizar el contexto, para organizar y movilizar cambios sociales.

En consonancia con esta propuesta, Jo Rowlands plantea que el empoderamiento es, en su núcleo, un conjunto de procesos psicológicos (autoimagen positiva, autoconocimiento, pensamiento crítico, autoconfianza, comprensión de las estructuras de poder, incluyendo la de género, etc.) que, cuando se desarrollan, capacitan a la persona o grupo para actuar e interactuar con su en-

torno de tal forma que incrementa su acceso al poder y su uso en varias formas. Esta autora sintetiza que el empoderamiento es un conjunto de procesos que pueden ser vistos en las dimensiones individual, colectiva y de relaciones cercanas, centrado alrededor del núcleo de desarrollo de la confianza, la autoestima, la identidad, el sentido de la capacidad individual o grupal para realizar acciones de cambio y la dignidad.

Para que un enfoque de empoderamiento sea efectivo necesita favorecer el desarrollo de los componentes señalados, y principalmente de los aspectos nucleares. Requiere, por tanto, una metodología que favorezca el incremento de la autoestima y la confianza y el desarrollo de capacidades para alcanzar sus objetivos, entre los que se incluyen el hacerse cargo de sus propios procesos de empoderamiento.

Estas ideas no sólo enfatizan de muchas formas las distintas dimensiones y características del proceso educativo feminista, sino que permiten comprender cuál es su sentido dentro de un proceso más amplio, cuál es la relación e importancia que tienen dentro de una estrategia de afirmación y autonomía de las mujeres. Creo que estas ideas sirven para ejemplificar en qué medida un elemento que puede por sí mismo no tener ningún poder transformador o mucho menos transgresor, como lo es la autoestima, adquiere un carácter más profundo que lo vincula a toda una lógica de individuación y libertad de las educandas cuando se trabaja desde la pedagogía feminista.

PISTAS SOBRE EL RUMBO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

Para concluir este capítulo con las voces de las educadoras feministas entrevistadas, quiero recuperar lo que ellas manifestaron respecto a lo que supone el ejercicio de construir la pedagogía feminista. Sus visiones son distintas y apuntan consideraciones clave no para la pedagogía feminista como tal sino para el proceso político y educativo que implica la inserción del feminismo en el campo de la pedagogía.

Itziar da por sentada la existencia de la pedagogía feminista y no profundiza ni discute su grado de consolidación. Para otras, como la integrante de Comaletzin, “la pedagogía feminista existe, no está acabada, es un proceso en construcción” que están desarrollando “muchos colectivos y muchas mujeres” (asesoras, investigadoras, promotoras, redes) desde los esfuerzos que realizan y en distintos niveles; por lo que el esfuerzo consiste en articular los distintos esfuerzos y fortalecer el proceso de construcción. Esta postura la comparten Marusia, Gloria, Carola y Maruja. Las dos últimas mencionan que algunos de

los proyectos en que se encuentran están en una etapa en la que la sistematización y teorización de sus experiencias educativas se vuelve imperativa, esto supone un interés por compartir y difundir sus propuestas o modelos educativos. Es decir, la construcción de la pedagogía feminista está en proceso y requiere un trabajo de organizarla y socializarla para que pueda hacerse un trabajo “cada vez más amplio” que “trascienda” los espacios acotados en los que se ha venido construyendo.

Gloria y Marusia señalan la necesidad de emprender un trabajo de reflexión profunda de las experiencias educativas feministas, de releer las fuentes de las que se han nutrido. También de precisar cuáles son las innovaciones educativas que ha construido, y de “conceptualizar y hacer visibles” sus “creaciones culturales”. Así como de discutir en conjunto los supuestos y propuestas metodológicos e intercambiar experiencias que permitan consensuar qué es lo relevante, lo común, lo que necesita más atención para poder conformar algo que pueda identificarse como “pedagogía feminista”.

Maruja destaca que esta difusión y asunción de la pedagogía feminista en distintos espacios requiere de un esfuerzo por aclarar “para qué le sirve a la educación un espacio o un enfoque feminista”, pues ha habido muy poco convencimiento en instancias políticas o académicas o educativas (como la Secretaría de Educación de Michoacán) de incorporarlo, en otras palabras, las educadoras feministas “necesitamos construir más argumentos”, así como formar alianzas; construir la pedagogía feminista requiere una “estrategia múltiple, con muchas dimensiones y muchos actores” que permita el “encuentro entre pedagogía, la educación feminista no formal, la formal”, entre actores (hombres y mujeres) comunitarios, feministas y también de otros movimientos (como el ecologista o por la democracia) que han conseguido incidir en el diseño de las políticas educativas.

Entre todas estas educadoras que reconocen a la pedagogía feminista como un objeto en construcción que tiene ya antecedentes y bases firmes de donde partir, se reconoció, ante mi pregunta, la importancia de intencionar esta construcción y de nombrar la pedagogía feminista. Se recupera que una de las claves del feminismo ha sido nombrar la realidad, por lo que nombrar la pedagogía feminista es “un elemento fundamental para reconocerla, para trabajarla, para valorarla, para reivindicarla y seguirla construyendo”.

Para la integrante del ILSB, la pedagogía feminista aún no existe, aunque debería de existir pues “una sociedad democrática tiene que tener una pedagogía feminista”, es un requisito de toda “sociedad moderna” el educar para el reconocimiento de las diferencias y la equidad, y es también un resultado del “avance de las mujeres” y de la “nueva dinámica” social que éste supone, los cuales están abriendo una “brecha de oportunidad” pues se está viviendo en

muchas instituciones la necesidad de entender estos temas y de responder a ellos. Sin dejar de reconocer que existen actualmente algunos esfuerzos en distintos ámbitos formales como no formales, donde se incluye el propio trabajo del ILSB, se identifican también lagunas fuertes en ámbitos cruciales, como la educación superior, en donde hay “una ausencia” de los temas de género y equidad. Así, el ejercicio de construir la pedagogía feminista implicaría aprovechar la coyuntura presente y prácticamente iniciar de cero un trabajo con distintos actores (como docentes de todos los niveles escolares, planeadores/as educativos y medios de comunicación) en donde las propuestas que existen desde las instituciones y las organizaciones como el propio ILSB pueden ser una referencia o punto de partida para emprender ese trabajo, pero no constituyen, a diferencia de la posición anterior, el bagaje o acervo que “sólo” hay que organizar o teorizar.

Una tercera postura es la de la integrante de GEM, para quien no tiene sentido construir una pedagogía feminista pues tiene más sentido incorporar la perspectiva de género a la pedagogía para que se incluya en “todos los espacios educativos”. El especificar una pedagogía feminista puede significar marginación o una asociación exclusiva al “trabajo con mujeres”, por eso el esfuerzo consistiría más bien en “transversalizar” el enfoque feminista a todo proyecto pedagógico.

Evidentemente mi postura coincide con la de la mayoría de las educadoras y además este trabajo constata el potencial y utilidad de los proyectos y experiencias acumuladas para construir la pedagogía o pedagogías feministas, cuyos avances y retos identifico en el siguiente capítulo.

Cinco

IDEAS PARA PENSAR Y SEGUIR IMAGINANDO LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

DE INICIO

En el capítulo anterior he hecho un ejercicio por organizar y analizar los componentes centrales de la pedagogía feminista a partir de lo que las educadoras entrevistadas nombraron, imaginaron y han experimentado. La lectura de los proyectos documentados ha permitido cimentar una reflexión pedagógica más o menos completa y coherente que sin duda puede aportar a discusiones colectivas para continuar con el ejercicio de construcción y perfilamiento de la(s) pedagogía(s) feminista(s).

En este capítulo me propongo hacer un análisis crítico de todo lo analizado y planteado hasta ahora, de las voces escuchadas y de los muchos materiales revisados, y también proponer algunos elementos y ejes de reflexión que en mi opinión son relevantes para continuar con el ejercicio de nombrar y construir la pedagogía feminista.

Considero que nombrar la pedagogía feminista y darle autonomía, no sólo remite a la clave feminista de nombrar la realidad, sino que es casi un requisito de congruencia con lo que ésta se propone, que es precisamente reivindicar el proyecto propio, el pensamiento original y libre, la legitimidad de decir, de plantear alternativas. ¿Por qué seguir remitiéndonos a otros referentes y no asumir el propio como válido y fuerte?, ¿por qué no validar —empezando por nombrar— lo que muchas educadoras feministas hemos construido, pensado, soñado y experimentado, y darle a eso el estatuto que merece?

Construir la pedagogía feminista y nombrarla como tal es necesario para visibilizarla y potenciarla. Visibilizar es una de las claves del feminismo que consiste en sacar a la luz que ha estado oculto, en evidenciar lo que desde una lógica patriarcal o androcéntrica pareciera poco relevante o incluso inexistente; es pensar lo no pensado, es dar carta de existencia a fenómenos, relaciones, problemáticas, categorías, ideas o incluso sujetos, para conocerlos, sacarlos del lugar de lo excluido, reconocerlos, valorarlos. En este caso, visibilizar la pedagogía feminista implica un trabajo de recuperarla, de hacerla notar, de darle el estatuto y legitimidad que tiene, de valorarla y también de difundirla. En este sentido, esta investigación es un esfuerzo por visibilizar un pequeño y rico universo de experiencias y de ideas que las sustentan.

Potencializarla implica aprovecharla, mejorarla, darle la solidez y fuerza necesarias para dirigirla a los objetivos más amplios que se propone, es proyectarla en otros espacios y con otros actores para magnificar su alcance. Para esto, este trabajo propone un orden para sistematizar lo existente, algunos asideros conceptuales para teorizarlo, y también intenta articular algunas preguntas e ideas que puedan impulsar ese proceso de afinarla y consolidarla.

¿Cómo se pueden hacer esos dos movimientos con lo que se tiene hasta el momento, cómo avanzar del proceso incipiente en que está la discusión pedagógica a un discurso consensuado y fortalecido? Aporto a este proceso una valoración crítica y de la proposición de algunas interrogantes y reflexiones que sirven para esbozar argumentos, criterios, preguntas y horizontes para visibilizar y potenciar lo que existe hasta ahora, teniendo en cuenta que eso que existe es parte de un contexto más amplio que implica obstáculos y posibilidades para este trabajo.

La valoración de *la* pedagogía feminista que hago a continuación, refiriéndome siempre a lo que yo he podido formular a partir de los proyectos documentados y materiales revisados y asumiendo que podría haber otras lecturas distintas de ellos, y con ellas otro discurso pedagógico diferente, requiere necesariamente resaltar sus cualidades o aciertos pero también demanda un ejercicio profundo de análisis para ubicar sus limitaciones y retos a fin de mejorarla.

1. LOS ACIERTOS DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

Considero que no solamente es mucho y muy rico lo que se ha avanzado: hay fundamentos filosófico-políticos y teórico-conceptuales y un proyecto pedagógico con muchos componentes perfilados, sino también que existe una serie de logros de los que aún no he dado cuenta aquí que las educadoras feministas identifican, los cuales por supuesto dan sustento y sentido a ese discurso pedagógico en construcción.

La pedagogía feminista es una pedagogía que descansa en el sentido de la eliminación cultural y política de la opresión de género, de la transformación de la sociedad, y de la libertad y autonomía individuales y colectivas. Sus preguntas aluden a los recursos materiales, subjetivos y simbólicos que las educandas requieren para transgredir las normas y esquemas que las oprimen, para descautivarse y construir y afirmar su mismidad, por tanto, su punto nodal es la persona, la sujeta y como proceso formativo, se interesa tanto por los saberes como por los poderes de esa sujeta. La pedagogía feminista es una pedagogía de la subjetividad, de la autonomía, de la transgresión, del ser lo que quiero ser, de aprender a ser, de inventarse a sí misma.

Considero que este discurso articula tanto la crítica social como la crítica filosófica y por lo tanto, sirve para la lucha política a nivel real y simbólico lo cual supone superar en cierta forma uno de los puntos críticos entre distintos pensamientos feministas que enfatizan una u otra crítica y priorizan una u otra lucha.

La trama en que se tejen las distintas claves y componentes de la pedagogía feminista se aglutinan en torno al poder y a la libertad. La formación que se plantea interpela directamente a los poderes de dominio, a todas las formas de opresión, es por tanto un discurso y una herramienta que pretende dar cierto poder para debatir, resistir y rechazar esos poderes y para instalar la libertad en el presente y en el futuro.

Es una pedagogía radical en muchos sentidos: tiene raíces en una tradición filosófico-política y en movimientos sociales amplios, está arraigada en experiencias de base múltiples y diversas, es tajante respecto a los objetivos que se propone y también implica una coherencia fundamental, por ejemplo, la autonomía es una noción clave para la pedagogía feminista, en consecuencia, se concibe a las educandas como autónomas, se busca un proceso de aprendizaje de la autonomía con autonomía, y se busca crear un horizonte y sociedad fundados en la autonomía, es decir, se integran los fundamentos a todos los niveles, tanto filosófico-sociales, como políticos y metodológicos.

Sin duda es una pedagogía creativa que introduce ideas y nociones nuevas o revisadas, como los distintos significados de la subjetividad y su dimensión educativa, la recuperación del cuerpo y de la integralidad humana en el proceso de aprendizaje, el énfasis en los procesos personales, o la identificación y alianza entre educadora y educanda. Incluso, la recuperación central de las mujeres como sujetas es un cambio epistemológico clave. Es una pedagogía que rechaza los fundamentos mismos de otras pedagogías, como pueden ser las ideas de “objetividad” y “cientificidad” que han sustentado a un sinnúmero de propuestas educativas, y otras ideas dicotómicas que subyacen a la epistemología y pedagogía tradicionales. Es también una pedagogía que inventa formas de conocimiento, como han sido los grupos de autoconciencia. Estas y otras innovaciones acompañan los énfasis sobre la concepción de las sujetas educativas y sobre su educación que he señalado.

La pedagogía feminista logra resolver la tensión entre lo individual y la dimensión social, es decir, retoma el proceso formativo y la propia existencia individuales, pero también aborda el sistema sociopolítico y las instituciones de referencia, esto lo señalo pues en muchas escuelas liberales e individuales la liga con dichos sistemas es débil o casi nula, recuperar la centralidad e interacción entre estas dimensiones es un acierto valioso y la pedagogía feminista logra dimensionar los contenidos como la relación y prácticas educativas dentro de las instituciones y relaciones sociales más amplias en las que están insertas.

Es una narrativa que se construye desde lo cotidiano y lo histórico. Que da respuesta a múltiples propuestas pedagógicas androcéntricas y también a las aparentemente neutrales que han pasado por alto la opresión genérica y el significado de la diferencia sexual en la sociedad actual. Es un aporte más al contexto filosófico y educativo que, como dije previamente, ha visto surgir nuevas propuestas críticas y transformadoras que se proponen eliminar los modelos y mecanismos de opresión, de subordinación, de exclusión. Así, la pedagogía feminista responde a una necesidad social formulada desde hace siglos: la necesidad de las mujeres de existir, de ser reconocidas como sujetas, de eliminar todo tipo de opresión de género, y también a las necesidades de desarrollo individual y social de las mujeres actuales que buscan andar por nuevos caminos de mayor libertad. Es producto de la lucha y avance de todas las mujeres.

Sin embargo, quiero señalar que la pedagogía feminista no es una simple respuesta a un contexto opresivo o a una educación sexista. Muchas veces, el surgimiento de una escuela o corriente pedagógica está asociado a la reacción inmediata a otro movimiento, es un contradiscurso que básicamente utiliza los mismos elementos que el discurso que busca atacar, que en un movimiento pendular se posiciona en el polo opuesto al que está el discurso al que reacciona. La pedagogía feminista no es meramente una reacción, es la afirmación de una ideología propia, la búsqueda de un horizonte claramente formulado, un ejercicio de deconstrucción, desmontaje y creación con larga trayectoria, la concreción de los saberes generados y el capital simbólico acumulado por las feministas.

Retomando como parte crucial de los aciertos los logros que mencionan las educadoras feministas (tanto las entrevistadas como las de la revisión bibliográfica), están los resultados y cambios que se dan entre las participantes de los proyectos: desarrollo de la conciencia de género, su fortalecimiento individual, el aprendizaje de contenidos útiles para su propio cambio personal, para romper con situaciones de opresión y/o para desarrollar mejor sus funciones como lideresas o dirigentas, en el caso de los proyectos documentados. Se reconoce un avance el “proceso de transformación de los sujetos sociales”.

Se cuentan también entre los logros el propio proceso de consolidación de los proyectos documentados: son proyectos que representan oportunidades valiosas y valoradas por las mujeres, con propuestas metodológicas claras que articulan discursos e intereses diversos, con equipos cada vez más profesionales, con presencia entre sectores diversos y reconocimiento en cada vez más espacios, con capacidad de vinculación y colaboración con distintos grupos y actores, es decir, proyectos con una institucionalidad.

Otro tipo de logros tiene que ver con la incidencia del discurso y acción a nivel social de los distintos esfuerzos educativos feministas: por un lado, mu-

chas de las herramientas y materiales didácticos llegan a grupos o sectores más allá de aquellos para los que inicialmente estaban dirigidos, teniendo una función de multiplicación en otros espacios; por otro, hay un proceso incipiente en el que el planteamiento feminista “se va convirtiendo en una perspectiva de transformación cultural” cada vez más compartida y también hay acciones específicas de incidencia en la acción gubernamental. Estos cambios no están aislados ni de los avances logrados por la lucha feminista y de las mujeres en términos generales, ni tampoco de otros esfuerzos de transformación social, los proyectos educativos feministas y sus acciones detonan, fortalecen y/o coadyuvan al impulso de proyectos más amplios.

En síntesis, la pedagogía feminista cuenta con muchos recursos a su favor: no sólo hay un discurso pedagógico —incipiente pero existente— que aportar y muchas experiencias y fuentes para completarlo; no sólo hay un acumulado de logros personales, institucionales, políticos y sociales que la dimensionan y pueden posicionarla dentro del campo educativo, hay también un contexto discursivo y de lucha social más amplio, un afán democratizador y un interés creciente por la equidad genérica que la hacen no sólo pertinente sino fundamental en el contexto actual.

Considero que el concepto de “aculturación feminista”, acuñado por Marcela Lagarde, el cual tiene como fin la construcción de un orden simbólico e implica

la resignificación subjetiva personal — intelectual y afectiva — y su implantación en la experiencia vivida, la elaboración teórico-política de la experiencia, la generación de conocimientos, la construcción de representaciones simbólicas, códigos y lenguajes propios, así como los mecanismos pedagógicos, de difusión y comunicación para transmitir descubrimientos y elaboraciones [...] Conlleva la expresión pública de la disidencia y la enunciación afirmativa de las alternativas, la discusión de los supuestos patriarcales filosófico-políticos y prácticos explícitos en la vida diaria y en la confrontación ideológico-política (Lagarde, 1998b: 135)

podría proponerse como objetivo y síntesis de la pedagogía feminista en cuanto supone la puesta en práctica, la comunicación, legitimación y el acrecentamiento de la experiencia y pensamiento feministas para formar una nueva cultura equitativa y libertaria, fines estrechamente ligados con el discurso, objetivos y logros pedagógicos. Creo que esta idea, vinculada a la pedagogía feminista, resume su carácter político-pedagógico, su sentido filosófico, sus efectos en la propia vida y en la vida social, que son elementos característicos y sumamente valiosos de la pedagogía feminista.

2. LOS LÍMITES DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

Cabe ahora preguntar por los límites de la pedagogía feminista tal y como está en este momento. Algunos de ellos ya han sido anotados en el capítulo previo pero quiero destacar y profundizar en algunos de los ya señalados y también incorporar otros más a esta reflexión crítica. Creo que en lo que he podido comenzar a construir como discurso pedagógico feminista a partir de los proyectos identificados hay límites tanto en los referentes educativos como feministas. Es decir, tanto la pedagogía como el feminismo, que serían los dos pilares centrales para la elaboración y consolidación del discurso, aparecen con algunas debilidades.

a) Los límites de la reflexión y práctica pedagógicas

Hay que comenzar por señalar que cada proyecto en lo individual no agota la problemática y la solución presentadas dentro de la pedagogía feminista, creo que es el diálogo entre estas propuestas que he comenzado, y entre muchas otras más que falta por hacerse, el que puede conducir a un planteamiento más abarcativo que supere las actuales carencias del discurso pedagógico.

En términos educativos, una limitación encontrada es la falta de reflexión pedagógica desde los mismos proyectos. Como se pudo constatar, la equivalencia educativa de varios principios y conceptos centrales no está suficientemente clarificada o abordada. Construir entramados educativos, pensar en mediaciones pedagógicas específicas, en estrategias y dispositivos didácticos acordes a los objetivos y principios educativos feministas es hasta ahora un trabajo incompleto, disparejo, intermitente que demanda recursos (teóricos, metodológicos y de tiempo) para desarrollarse. Falta tejer más y más fino para hacer educativas las ideas feministas, para operativizar en competencias, procesos, conocimientos y actitudes específicos los grandes principios y horizontes de la pedagogía feminista y para proponer cómo potenciarlos; considero que en los proyectos revisados prevalece por ahora la perspectiva sociológica e institucional (política, histórica, social), y menos la psicológica y la didáctica, pensando en que estas tres perspectivas son las que sirven para apuntalar la reflexión y construcción de un discurso pedagógico.

Respecto al proceso de precisar qué y cómo potenciar en las prácticas educativas feministas cabría traer la propuesta de los pilares de la UNESCO para una educación integral a fin de demostrar, a partir de una propuesta sumamente difundida a nivel internacional que sintetiza preocupaciones sociales y educativas de la última década, uno de los nudos de la pedagogía

feminista.¹ Considero que el aprendizaje de los instrumentos de comprensión es uno de los más logrados hasta ahora en los proyectos educativos, hay la claridad sobre la utilidad e implicaciones de la perspectiva feminista, ésta es un instrumento para aprender a conocer. La parte de aprender a hacer está también más o menos definida, como se vio previamente, hay una serie de contenidos operativos que capacitan a las educandas para influir en su entorno.

Desde mi óptica, el eje o pilar de “aprender a vivir juntos” es impreciso pues la dimensión de la convivencia está incompleta, mientras no se defina dentro de la pedagogía la cuestión del poder, de las distintas otredades y del diálogo intergenérico e intergeneracional, elementos que retomaré más adelante. Particularmente en el análisis de los proyectos está justificado por qué el fortalecimiento de las mujeres es una prioridad, pero no siempre está pensada ni aclarada la siguiente etapa de encuentro con los hombres o qué sucede con ellos, de ahí que falte elaboración sobre este aspecto para que la pedagogía feminista pudiera completar la base dirigida al aprendizaje de la convivencia o el “vivir juntos”, aunque entre las dimensiones o niveles que pretende abordar está incorporada la de distintos sujetos colectivos. También en lo que respecta a “aprender a ser”, hay ciertas deficiencias pues, aunque se enfatice de distintas maneras la idea de la mismidad, este eje no puede estar completo mientras no se priorice en todos los proyectos educativos la construcción de nuevas utopías y sueños propios. Éste fue un elemento que yo destacué como característico de la pedagogía feminista porque lo consideré fundamental, pero no fue tan frecuente su mención, ni aparece en los otros materiales revisados, de ahí que mientras no se incorpore plenamente a la práctica educativa y se traduzca en mediaciones y contenidos claros, no puede hablarse de la solidez de este último eje.

Por otro lado, identifico como un límite significativo para la construcción de la pedagogía feminista el “encasillamiento” de muchas educadoras feministas en la educación popular. Como se vio previamente, la educación popular es un referente teórico y metodológico frecuente, sin embargo, éste siempre requiere ser modificado, revisado, complementado o transformado pues la educación popu-

¹ Los cuatro pilares con los que se pretende alcanzar una educación integral, permanente y “para todos y todas” son: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1997). No pretendo convertirlos en el paradigma o base para fundar una pedagogía feminista sino que, como lo dije, me parecen útiles en tanto recuperan algunas de las muchas ideas expuestas en torno a ejes problemáticos que enfrenta la educación, como el de la convivencia, que ha sido trabajado tanto por la Educación para la Paz y los Derechos Humanos como por educadores como Paulo Freire o sociólogos como Alain Touraine, entre otros.

lar no es feminista, tiene un origen, contexto, categorías y preocupaciones igualmente válidas y en ocasiones convergentes pero también otras distintas de las que tiene y demanda la pedagogía feminista para alcanzar sus objetivos. Por estas razones considero, aunque las educadoras entrevistadas y las que han escrito y sistematizado sus experiencias no lo asuman así, que tantas revisiones y adiciones implican la construcción de algo diferente a la educación popular. Sin duda la relación entre feminismo y educación popular ha sido muy fructífera, y no desconozco el valor de la educación popular en sí misma, pero considero que esta relación ha implicado cierta ceguera o acotamientos para la producción y sobre todo para la reivindicación del pensamiento feminista respecto a la educación.

En el contexto latinoamericano ha sido determinante la existencia de proyectos de educación popular para la existencia de proyectos educativos feministas, esto no puede negarse, sin embargo, el feminismo nació mucho antes que la educación popular y en algunos proyectos pareciera que no esto no se reconoce. Mirar con detalle convergencias y divergencias, analizar y superar esta relación que en muchos casos se considera necesaria —sin serlo así, como he podido constatar mediante esta investigación— es un reto importante para la construcción de la pedagogía feminista. Esto permitiría no sólo nombrar la especificidad del discurso y darle su autonomía, sino imaginar y teorizar desde otros referentes los principios, las categorías y estrategias que se propone, perfilar un discurso mucho más fundamentado y orgánico, y conduciría también a abreviar más de las fuentes propiamente feministas o incluso a generar nuevas ideas. Esto no invalida la interacción con otros discursos o disciplinas pero sí coloca esa relación en un nivel que evite condicionar o subsumir el feminismo en otros planteamientos, como ha sucedido con el feminismo y la educación popular.

Un riesgo —posible no probable— de los proyectos educativos feministas es reproducir la marginación o división entre distintos grupos a partir de enfatizar tanto la especificidad de sus educandas. Se destacó que los proyectos educativos son siempre situados y ajustados a los grupos a los que se dirigen, puede encontrarse la existencia de propuestas enfocadas a cada sector, y eso se valora porque supone la adecuación a las necesidades de cada uno. En cada grupo se pueden identificar semejanzas y diferencias entre las integrantes de ese grupo más o menos similar; pero ¿cómo se pueden trabajar estos principios con otras mujeres de otras condiciones, de otras clases, ocupaciones, nivel escolar, ámbitos, etc. si los grupos están siempre conformados por ciertos tipos de mujeres y no de otros?, ¿en qué medida ese trabajo específico para distintos grupos de mujeres, sean indígenas, empresarias, representantes de organizaciones, etc. no podría suponer una diferenciación irreconciliable entre mujeres de distintos sectores?, ¿permaneciendo separadas pueden romperse las barreras que las han llevado a configurarse como grupos distintos de mujeres en condiciones diferentes?

El espacio formado por personas o grupos de personas semejantes permite reivindicar las propias necesidades sentidas desde la práctica misma, permite la vinculación, de hecho, el énfasis en la construcción de una conciencia de género hace pensar que podrían desarrollarse trabajos y alcanzarse objetivos transclasistas, transgeneracionales, transculturales, etc., sin embargo, mientras el proceso educativo precise que los grupos se segreguen y diferencien lo más posible bajo la intención de “responder a su especificidad” es posible que no se cumpla cabalmente con ese quehacer. Este riesgo no implica restar valor a la capacidad de responder a grupos específicos sino poner en la mesa lo que puede perderse si no se generan mecanismos para favorecer desde el proceso educativo la interacción y alianza entre mujeres de distintos grupos o sectores.

Vinculado a este riesgo está el hecho de la falta de claridad conceptual y metodológica para el abordaje de la diversidad o de la otredad. Como señalé, el referente de la educación intercultural tiene un sesgo hacia la cuestión étnica y se omiten otras formas de diferenciación u otredad. Evidentemente la otredad es un concepto relacional, se construye en un contexto específico, y sería importante pensar en cada grupo qué o quiénes constituyen esos grupos alternos o diferentes, qué grupos o “culturas” están presentes y se pretende que convivan e interactúen; y sobre todo, plasmar de manera más clara e integrada la “interculturalización” de los procesos educativos.

Finalmente, y como profundizaré adelante, una debilidad presente en las prácticas y proyectos educativos feministas, es la falta de evaluación y elaboración sobre la relación educativa, y este es un punto que tiene que ver, entre otros aspectos, con el poder. No hay suficiente claridad ni a nivel normativo-prescriptivo ni a nivel operativo sobre la relación educativa, y hay muchos aspectos que una pedagogía feminista tendría que abordar. Más allá de un planteamiento general sobre la “horizontalidad” y “apertura” de esta relación, cuestiones como la autoridad, el control, la reciprocidad, los privilegios, etc. tendrían que ser sometidas a una reflexión cuidadosa para elaborar un planteamiento y posicionamiento claros al respecto.

En el contexto anglosajón, educadoras feministas y críticas han denunciado los problemas a los que se enfrentan en el aula al intentar conducir un proceso “horizontal”, “democrático”, “abierto”, cuestionan la posibilidad de una igualdad real dentro del grupo, de evitar formas de control y disciplinamiento en las prácticas educativas, de omitir el hecho de que cada integrante del grupo tiene sus propios conflictos e intereses que pueden interferir con los del grupo, así como el hecho de que las prácticas y contenidos críticos pueden representar una amenaza para las personas del grupo, quienes se sentirán amenazadas por la necesidad de lucha continua hasta en sus contextos más cercanos, por la incertidumbre y rupturas que pueden generarse a partir de esos nuevos contenidos y valores, de

esa perspectiva crítica sobre la realidad (*cf.* Gore, 1996; Kramer-Dahl, 1999, Ellsworth, 1999; Orner, 1999). También se cuestiona hasta donde la educadora o el propio grupo no se constituyen en un mecanismo de control interpretativo, es decir, en una instancia que norma cuáles son las interpretaciones y contenidos “correctos” de acuerdo a un guión de “liberación” o de una “nueva identidad”, que imponen discursos, reflexiones, valores, etc. (Kramer-Dahl, 1999: 234).

Estos son algunos de los muchos aspectos que ilustran en qué medida es crucial analizar las propias experiencias educativas, evaluar las relaciones entre educadoras, entre ellas y el grupo, entre el grupo mismo, y elaborar conceptual y metodológicamente el tema de las relaciones educativas y del poder dentro de los procesos educativos feministas.

b] Los límites de la reflexión y práctica feministas

En términos del pensamiento feminista que subyace a los materiales y proyectos educativos revisados hay también algunas limitantes. No es mi intención comparar las distintas posturas feministas expresadas en las entrevistas realizadas ni en las sistematizaciones analizadas, ni mucho menos proponer que todos los proyectos deberían dirigirse a un tipo de pensamiento feminista específico, como se ha visto, las distintas formas y corrientes feministas son parte de la riqueza y amplitud del pensamiento feminista; sin embargo, sí creo necesario señalar algunas lagunas y retomar ciertos problemas derivados de los posicionamientos feministas de las educadoras.

Una de las lagunas alude a que en los proyectos y en las visiones que están en el fondo de éstos sigue permaneciendo una idea binaria que impide incorporar la cuestión de la diversidad sexual. Es contradictorio que en proyectos educativos feministas no se asuma este tipo de diversidad, se sigue pensando sólo en términos de hombres y mujeres, aparentemente heterosexuales. Afirmando esto porque en ninguna de las experiencias identificadas se especificó el tema de la diversidad sexual. En ellas “la diferencia” se reconoce más como asunto de cultura, de clase y de etnia, que de género: en los proyectos se asume que hay educandas pobres o ricas, indígenas o mestizas, urbanas o rurales, etc., pero no que éstas puedan tener una identidad genérica distinta a la de “mujer” en su pleno sentido heteronormativo. Ni como objetivo ni como contenido se explicitar la reivindicación o el abordaje de la libertad y diversidad genérica.

No quiero decir que las educadoras desconozcan o ignoren la relevancia de la diversidad sexual como realidad, como discurso político y como categoría analítica, pero sí que ésta no está expresada entre sus referentes ni objetivos educativos, no se ve en la elaboración teórica-pedagógica que se ha hecho des-

de los proyectos ni en la práctica misma de los procesos educativos, lo cual indica la parcialidad con que se asume el discurso feminista en ellos sea por omisión o por razones estratégicas. No hay un discurso completo de la otredad o de la alteridad, parece que los reclamos y propuestas de la comunidad lésbica, gay, bisexual y transgénero no han permeado todavía con suficiente fuerza la acción y reflexión pedagógica de cualquier proyecto educativo feminista, seguramente permanece en los márgenes o en proyectos específicos y dirigidos a esta comunidad, no se ha transversalizado, a pesar de ser una demanda que se ha discutido en espacios internacionales de educación (Alonso, 2003: 165-243; y Hill, 2003: 130-134), y por supuesto, una demanda feminista. Esto representa uno de los retos más grandes a la pedagogía feminista para que ésta pueda de verdad dirigirse a un trabajo de desmontaje del orden de género y a un horizonte de libertad.

Esta deficiencia requiere además de un proceso de elaboración o clarificación teórica para abordar de manera acertada “la diferencia”. Como señalé en el capítulo previo, hay ciertas pautas fundamentales para pensar la diferencia y también ciertos requisitos para incorporarla en el trabajo educativo. La diferencia, retomando a Cameron McCarthy (1994: 24), es el resultado del “funcionamiento formal e informal de un conjunto de procesos de separación, inclusión, exclusión y agrupación” a partir de los cuales una persona o un grupo de personas pueden afirmarse y situarse a sí en relación con las y los demás, genera procesos e identidades de inclusión y/o de exclusión. Partiendo de esto, hay que reflexionar más profundamente sobre la manera de impulsar prácticas pedagógicas que impliquen procesos de inclusión a partir de conceptualizaciones amplias y dinámicas sobre la diferencia, de la comprensión de las prácticas sociales y las relaciones históricas que configuran y reconfiguran continuamente la formación de identidades “diferentes”,² de la atención a las relaciones y a los contextos en que funcionan “las diferencias” dentro de cada ámbito en particular.

También debe ampliarse el esfuerzo por mirar la diversidad intra e intergenérica, por mirar a sujetas y sujetos desde posiciones ni esencialistas, ni binarias, ni heteronormativas, por formar sujetas y sujetos políticos diferentes, diferenciados, diferenciándose. La cuestión central no es “comprender y respetar” las diferencias, como han escrito algunas autoras al proponer una “educación pluralista, diversa y no sexista” (Domínguez, 2004: 151), sino liberar las diferencias, abrir la posibilidad de múltiples opciones. El discurso de la diver-

² Como señalé antes, siguiendo a Cameron McCarthy, la “otredad” se define y redefine continuamente en función de condiciones particulares. Su análisis me parece pertinente para pensar en otras categorías de la diferencia, como pueden ser las identidades lésbicas, gay, o queer, o incluso la identidad feminista, pues tienen un contenido político y de reivindicación que en los procesos pedagógicos feministas es fundamental perfilar, motivar y asumir. *Cfr.* McCarthy, 1994.

sidad, llámese étnica, etaria, sexual, genérica o cultural, no se trata de la consideración sino de la valoración y al mismo tiempo de la “indiferencia”. Es decir, de asimilar tanto y tan profundamente todas esas diferencias, que éstas pasen a no ser los puntos de partida de la significación cultural, política y social, y sobre todo, a tener un significado de desigualdad. Esto no implica convertir en idénticas a las personas sino en equivalentes, en donde el sexo, el género, la clase o la etnia, o la edad u otras condiciones sean sólo un dato más y no una fuente de diferenciación-desigualdad: “la igualdad podría definirse como una indiferencia deliberada frente a diferencias específicas” para no “caer en una simple sustitución de diferencia binaria por múltiple, porque no es un alegre pluralismo lo que necesitamos invocar” (Scott, *loc. cit.*).

Es importante, urgente, privilegiar el análisis de los complejos vínculos entre género, etnia y clase social (y alguna otra condición que en algunos contextos pueda ser particularmente significativa) pues en las reflexiones de los proyectos la priorización del género minimiza otros factores de diferenciación que trabajan de manera articulada y a veces determinante en ese proceso de creación de la diferencia o alteridad. Aquí, aparece de nuevo la urgencia de reflexionar teóricamente y trabajar metodológicamente el asunto de las relaciones de poder, si la teoría feminista es una teoría sobre el poder y la dominación, blancos centrales de la pedagogía feminista, es preciso esbozar más claramente cómo se conciben y se proponen en términos educativos esos entrecruzamientos que generan alteridades y relaciones de poder y subordinación variables.

Esta reflexión adquiere mayor relevancia si se recuerda que muchos de los proyectos y organizaciones feministas surgieron ligadas a un propósito de trabajo con sectores populares, a trabajos asociados a la lucha de clases o de “opción por los pobres”, y que el feminismo latinoamericano en general se ha caracterizado por su vínculo con “las bases”, con los movimientos y grupos sociales. En este sentido se percibe en la actualidad un desdibujamiento de ese discurso, aunque la realidad misma de muchos de los grupos donde se desarrollan los proyectos, así como algunos de sus contenidos y objetivos explícitos, sigan evidenciando la centralidad de la clase social en el trabajo educativo. No es que no se reconozcan la clase o la etnia y su importancia dentro del proceso educativo, pero pareciera que la categoría de género se ha superpuesto y no interpuesto a éstas, simplificando el discurso y junto con él, la capacidad de mirar la compleja realidad y de abordarla. Este cuestionamiento debe hacerse a la luz de distintas teorías feministas pues hay algunas corrientes postmodernas que afirman que la clase social es una categoría moderna que borra las diferencias internas y por lo tanto, no puede usarse como categoría analítica (Walby, 2002), mientras que otras consideran que el análisis a partir de la categoría de clase, género y otras es fundamental para explicar la inequidad estructural.

Asimismo, se requiere comprender mejor la teoría feminista, sus debates, términos y categorías clave, así como su relación con otros enfoques. Esto permitiría sustentar teóricamente los proyectos en una mirada más coherente con sus intenciones políticas y con las demandas que enfrentan en la práctica pedagógica; por ejemplo, ayudaría a pensar en las diferentes opresiones y el tipo de procesos educativos que implica desmontar cada una de ellas, pues “la ‘misión’ de estructurar una pedagogía que combata todas las formas de la opresión es una tarea que raya en lo imposible” (Freire, *cit. pos.* Bealausteguigoitia y Mingo, 1999: 27). Aclarar las bases teóricas feministas, la comprensión sobre las relaciones de poder, sería importante para proponer aspectos normativos y operativos sobre el conflicto, las relaciones de poder dentro del grupo, el ejercicio del poder, las formas de revolucionar las relaciones sociales de poder, etc., entre otros aspectos.

Igualmente serviría para recuperar otros ejes que tendrían que ser centrales en una pedagogía feminista de acuerdo a las categorías y preocupaciones que el pensamiento feminista ha elaborado. Entre ellos la diferencia sexual, la maternidad, la violencia, por mencionar algunos de los temas que se han trabajado teórica y/o políticamente y que deberían introducirse a la reflexión y práctica pedagógicas, como se ha hecho ya con la experiencia y el cuerpo, dando una especificidad feminista al planteamiento que los incluye, y dimensionando en campos distintos (la educación y la pedagogía) términos centrales del debate y bagaje feminista.

Otra de las debilidades de todos los proyectos educativos documentados directamente y revisados mediante diversos materiales se refiere a la reflexión ética. La ética es una dimensión fundante de todo proyecto educativo y está más o menos presente en los proyectos educativos feministas revisados, en gran medida está centrada en evitar todo tipo de exclusión, punto que refleja el peso del discurso de la interculturalidad que sustenta varios proyectos, y desde luego, del feminismo. Sin embargo, la asunción de la “ética feminista” —que considero el referente ético primero— es parcial, no está suficientemente tematizada ni explicitada como parte del discurso pedagógico.

Hay que reconocer que la “ética feminista”³ puede ser un referente un tanto borroso pues existen muchas éticas feministas y además no ha habido en México y América Latina tanta reflexión en torno a ésta como en otros países. No obstante, sí hay producción en este sentido, y sobre todo, se han difundido una serie de valores que podrían considerarse inherentes a los proyectos feministas y que no están expresados en ellos pues carecen de un discurso axiológico sufi-

³ Algunos planteamientos de la ética feminista se presentan en la relación de términos anexa.

cientemente estructurado y tampoco hay una apropiación completa de valores y conceptos claves del feminismo, por ejemplo, los de sororidad y *affidamento*. La *sororidad* se maneja en muchos de los proyectos, pero como mera solidaridad entre mujeres y no se retoma todo el contenido político que tiene este concepto —y su potencial formativo—, y el *affidamento* también aparece apenas introducido o retomado en los proyectos, como lo analicé en el capítulo previo. Si bien estos valores, trabajados más por las feministas de la diferencia sexual en Europa, no son suficientemente compartidos ni debatidos en distintos contextos y teorías feministas, considero que en los círculos y redes del universo analizado, que comparto, es frecuente su uso pues aparece en discursos orales e impresos de la región. No pretendo establecer estos valores como necesariamente fundantes de una ética feminista, aunque me parecen viables, sino más bien apuntar la importancia de recuperar y sobretodo revisar reflexivamente la mucha o poca producción existente y mal que bien utilizada en nuestro contexto.

En este sentido, es necesario plantear que existen varios elementos de la ética feminista —no sólo algunos valores o conceptos— cuya incorporación a la pedagogía feminista permitirían completar su mirada y base ética, y por tanto, afectarían el trabajo educativo en términos de algunas de las intenciones, contenidos, actitudes y procesos abordados.

Se requiere hacer un esfuerzo por analizar y reconocer la radicalidad y utilidad de estos y otros principios y de incorporarlos plenamente a la pedagogía feminista. Me parece necesario hacerlo pues considero que mientras no se parta desde esta ética y sus principios, existen elementos de la práctica y relación educativas que pueden ser conflictivas o falsas. Por ejemplo, señalé la idea presente en varias educadoras entrevistadas de que la relación entre educadoras y educandas pretende construir un “nosotras”, generar identificación y alianza, sin embargo, podemos preguntar en qué medida es posible construir ese nosotras a partir de las condiciones diferentes en que están inmersas ambas partes; mientras no se trabaje explícitamente bajo relaciones de *affidamento*, mientras no se construya esta idea y las educadoras o incluso algunas educandas no asuman sus privilegios, me parece difícil que las relaciones educativas alcancen ese propósito de identificación y alianza. De igual forma, mientras no se construya el proceso formativo como un pacto sororal, la relación educativa y las relaciones entre las educandas corren el riesgo de percibirse como desiguales y el diálogo y participación grupales pueden ser una situación de riesgo para algunas participantes o pueden detonar las disparidades entre las sujetas.

Además, como señala Francesca Gargallo, “la utopía, a pesar de todos los límites que pueda tener el concepto, es el espacio ético por excelencia desde donde pugnar por una política de las mujeres, que informe a la macrocultura de la supremacía masculina acerca de nuestras formas de interacción” (2004:

216). Esta idea vuelve a colocar el asunto de la utopía, de los referentes simbólicos que son imaginados, perseguidos y contruidos desde formas específicas de relación y pensamiento de las mujeres, desde los distintos feminismos que ligan su búsqueda de la libertad a la reflexión y al quehacer social y político; y le da una dimensión ética que me parece necesario recalcar en los proyectos y discursos pedagógicos feministas.

Un límite cuyas implicaciones reales aún hay que valorar se refiere a la fuerza y priorización discursiva que hacen muchos de los proyectos educativos de la perspectiva de género frente a la perspectiva feminista. Señalé ya que en varias de las experiencias documentadas y revisadas se opta por construir propuestas con “enfoque de género”, y aunque en la práctica no pude reconocer diferencias sustantivas respecto a lo que implica asumir este enfoque o el feminismo como tal, no hay que olvidar que la categoría de género es una categoría en crisis, sumamente discutida a nivel teórico, y que la perspectiva de género es ahora también cuestionada en tanto se ha visto despolitizada, como expliqué en el capítulo dos. Debido a esto que hay que discutir y revisar en cada proyecto específico cuáles de las críticas pueden ser aplicables o cómo supera las deficiencias y dificultades del uso del género como referente principal de sus planteamientos. Además de analizar cómo se retoma, y a qué objetivos conduce pues, por citar un ejemplo, algunos estudios han constatado que el uso de la perspectiva de género puede conducir más efectivamente a un énfasis y acción transformadores cuando se pone más atención a las relaciones de género (como relaciones de poder que implican conflicto y negociación) que a los roles de género, que no sólo deja de lado el poder sino que concibe las relaciones intergeneracionales de manera más estática y simplista (Murthy, 1996: 176 y Anderson 1998: 50).

Uno de los problemas que ya señalé se refiere a la incapacidad o indecisión sobre cómo incorporar a los hombres en los proyectos educativos feministas o sobre la negación para hacerlo. Es un problema en tanto significa un abordaje parcial o incompleto de esa preocupación social y educativa de generar la convivencia, del “aprender a vivir juntos”, y en tanto no resuelve la necesidad de ampliar el alcance de los procesos de “aculturación feminista”, de construcción de nuevos órdenes sociales, simbólicos, políticos, culturales para la transformación social. Parafraseando a Daniel Cazés, ¿cómo favorecer que los hombres “tomen posiciones feministas” y participen solidariamente en la construcción de “vías hacia la equidad humana”, si están fuera de los proyectos educativos feministas?, ¿cómo desmontar sus poderes de dominio si están al margen de una pedagogía feminista, que es precisamente la que impugna esos poderes?

Posiblemente no toque a las mujeres hacer este trabajo educativo, pero creo que sí toca a la pedagogía feminista proponer los principios y pautas para hacerlo, considero fundamental superar visiones excluyentes y reconocer que

la transformación de la sociedad es un quehacer de hombres y de mujeres, por tanto, es necesario construir un discurso pedagógico que pueda derivar en prácticas educativas feministas para hombres y para mujeres, desarrolladas por mujeres y por hombres. Toca también acabar con la deslegitimación de los hombres, con el supuesto —ampliamente difundido— de que no tienen posibilidades de aportar a los procesos educativos feministas, y encontrar las maneras de superar las dificultades reales que puede implicar un grupo mixto.

Hacerlo puede suponer el diálogo con los estudios de masculinidad, lo cual no implica negar el valor de los estudios feministas ni subordinarlos a esos, sino más bien identificar otras miradas y aportes.

Tal vez esta propuesta cauce oposición entre algunas feministas o habrá quienes duden de que los hombres puedan y quieran asumir un trabajo feminista, sin embargo, creo que es posible hacerlo cuando el feminismo se concibe en términos amplios, como la propuesta filosófica-política-cultural que es y no sólo como la lucha de las mujeres.

3. LOS RETOS DE LA PEDAGOGÍA FEMINISTA

En este apartado propongo algunas ideas y elementos que desde mi perspectiva son centrales para seguir perfilando y completando el discurso pedagógico feminista lo cual supone retos al proceso y teorización pedagógicos. Se plantean también, ideas para visibilizarlo y potenciarlo, lo que implica retos educativos y políticos. Estos retos intra y extra pedagógicos tienen tanto un carácter teórico como simbólico y político pues giran en torno a la necesidad de hacer una reflexión epistemológica, a la construcción de un nuevo lenguaje, a la incorporación pedagógica del conflicto en los proyectos educativos, a los ejes y objetivos posibles de investigación para fortalecer la pedagogía feminista y al proceso de incidencia en las políticas públicas.

a) Vincular pedagogía y epistemología

Consolidar la pedagogía feminista demanda elaborar una reflexión que la vincule con la epistemología (en términos amplios), particularmente con la epistemología feminista. La cuestión epistemológica no fue abordada de manera explícita en las entrevistas, no hay en ellas ni en otros documentos ideas claras expresadas sobre una teoría del conocimiento que lo justifique y valide, que marque criterios para calificar algo como conocimiento, distinguiéndolo de otras figuras como las creencias (Hierro, 1998) u opiniones, que sustente el análisis so-

bre los procesos y factores que influyen en el aprendizaje, que elabore o cuestione nociones sobre las formas de construir el conocimiento, de organizar el saber y de legitimarlas, etc.

¿Por qué o para qué sería importante esta vinculación? La relación entre epistemología y pedagogía puede pensarse en torno a los alcances de las prácticas pedagógicas “a partir de los mecanismos psicocognitivos, gnoseológicos y normativos de construcción y activación de la relación de conocimiento” (Gómez S., 2002: 30). De igual forma, coloca en el centro de la discusión la cuestión de los métodos y estrategias de producción de conocimiento (de investigación y/o de enseñanza-aprendizaje), la cual es necesario abordar si quiere perfilarse un discurso pedagógico feminista.

Henry Giroux afirma que la pedagogía crítica requiere la invención de “nuevas formas de conocimiento a través de su énfasis en el rompimiento de los límites disciplinarios” y de la creación de “nuevos espacios en los que se pueda producir el conocimiento” (1999: 176), considero que este reto es también aplicable a la pedagogía feminista, lo cual es una cuestión tanto epistemológica como de poder y de ética.

Creo que la reflexión epistemológica es un componente útil en cualquier pedagogía pues puede servir en este caso para precisar las mediaciones y contenidos del proceso educativo, para fundamentar los principios sobre la educación y el aprendizaje, para valorar si su concepción sobre las educandas y sobre la educación están acompañadas de estrategias suficientes y adecuadas, para afinar los criterios de evaluación educativa y de valoración del impacto de este tipo de proyectos, al explicar lo que puede conocerse y cómo. Esto es importante para aumentar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje; las respuestas a estas preguntas tienen una influencia directa en el proceso y práctica pedagógicos.

Por otro lado, la reflexión epistemológica también puede servir para consolidar el discurso de la pedagogía feminista como planteamiento teórico, en términos de su construcción como referente filosófico y cultural, al explicar el uso del conocimiento, y/o los criterios para aplicar o retomar otras estructuras teóricas generales a la práctica educativa feminista. En este sentido puede pensarse en analizar qué demandas impone al proceso educativo cada uno de los sujetos pedagógicos posibles con sus características específicas, por ejemplo, si la violencia hacia las mujeres afecta y cómo su capacidad y formas de aprender y sus posibilidades para el cambio y desarrollo. Del mismo modo, había que pensar qué formas de conocimiento inventa la pedagogía feminista, cuáles son las formas de relación personal y social con el conocimiento que propone, particularmente si las maneras en que educandas y educadoras se relacionan con el conocimiento son las mismas y cómo son esas formas en momentos y circunstancias

concretas. Incluso habría que debatir qué es formar a alguien, aclarar las nociones y herramientas del proceso formativo.

Asimismo, la construcción de la pedagogía feminista apoyada en una reflexión epistemológica feminista puede proponer una forma de construir, organizar y comunicar los conocimientos de dicha pedagogía sin lógicas excluyentes y sesgos implícitos al tener clara la función social de todo conocimiento, los pilares y lógicas de las teorías o disciplinas que podrán relacionarse con la pedagogía feminista, y plantear así una teoría del conocimiento que explicita su politicidad, su carácter situado, los términos de los diálogos con otros conocimientos y con los criterios epistemológicos de otras disciplinas o ciencias, sus límites, etc. Posiblemente un planteamiento así rompa con las reglas y criterios de otros espacios de saber y el orden del pensamiento dominante, por lo que la búsqueda de su reconocimiento, su discusión en espacios diversos, el diálogo con otras disciplinas, etc., tiene que ser también objeto de la reflexión y de las estrategias de posicionamiento de esta pedagogía. La pedagogía feminista, como un saber en tensión con otros saberes o ciencias, no puede simplemente incluirse en los causes normalizantes del saber, lo cual implicaría perder su politicidad, sino que debiera deconstruir los criterios y principios fundamentales —y fundamentalmente sesgados— de esa ciencia tradicional y luchar por el desarrollo de otras prácticas sociales de construcción del conocimiento. Esto es importante recalcarlo pues el rol de esos conocimientos distintos, transgresores, es constituirse en un aporte a la ciencia y al conocimiento, a esa práctica social ahora sumamente limitada por la que se construyen nuestros saberes, transformando —y no abandonando— ese espacio vital en los mecanismos de asignación de significados del mundo, de la humanidad, de la realidad, y de su relación con las y los sujetos, incorporando en ellos nuevos valores, visiones, preguntas.

Partiendo de estas ideas, y sin desconocer los componentes epistemológicos que sí implica desde ahora el pensamiento que subyace a los proyectos educativos feministas, como lo son: a) el énfasis en el conocimiento a partir del género, de la situación particular y de la experiencia vivida desde las que se interactúa con el conocimiento; b) el reconocimiento de la exclusión de las mujeres en otras ciencias y conocimientos, así como de los saberes de los discursos predominantes y formales sobre el conocimiento; c) el colocar a las mujeres como productoras del conocimiento y legitimar sus saberes como válidos para enunciar otras realidades y abrir horizontes diferentes para la comprensión y definición del mundo y de la humanidad; d) la ruptura con orientaciones, visiones y metodologías androcéntricas y dicotómicas; e) el énfasis en la integralidad del conocimiento y el proceso intersubjetivo que lo configura; f) el señalamiento del carácter siempre situado de toda significación y conoci-

miento; g) la integración entre conocimiento y política (y poder); y h) la influencia de las relaciones sociales genéricas en el proceso de construcción del conocimiento, queda clara la necesidad de articularlos y de profundizar la reflexión educativa a la luz de la epistemología feminista.

El feminismo de otros países, principalmente anglosajones, ha generado una gran producción sobre epistemología feminista, ésta posiblemente esté desfasada de nuestro contexto, y además, es ampliamente discutida, sin embargo, el discurso y prácticas pedagógicas podrían ser tanto una fuente para teorizar el aspecto epistemológico como un espacio para probar y afinar las propuestas feministas epistemológicas, la discusión entre ambos campos puede ser fructífera. Asimismo, el discurso pedagógico feminista más articulado puede ser una herramienta clave para la confrontación y deconstrucción de los saberes tradicionales, para promover otras prácticas sociales de construir el conocimiento y aportarlas a la ciencia y espacios de saber tradicionales a fin de ampliarlos.

b) *Un nuevo lenguaje y universos de sentido*

Un elemento no mencionado por las educadoras entrevistadas pero que considero central en la construcción de una pedagogía feminista es la creación y reivindicación de un nuevo lenguaje, de un lenguaje *ad hoc*. Toda pedagogía construye un conjunto de ideas y categorías que son significativas para sus fines y para las y los sujetos involucrados con ellas, un lenguaje que expresa su carácter, sus fundamentos más profundos y sus ideales.

Puesto que el lenguaje es la herramienta principal del sistema de representaciones de una sociedad, sistema que no sólo expresa el orden social sino que también lo produce y estimula a la acción a los individuos, resulta evidente que de su uso se desprende el entramado al completo de la misma: el funcional y el estructural (Sau, 2001: 161).

El lenguaje es crucial en la creación de nuevos símbolos, constituye mediaciones particulares a partir de las cuales entendemos y pensamos el mundo y a nosotras en él, el lenguaje otorga identidad, trastoca las subjetividades, expresa prácticas políticas, es un recurso de poder fundamental: “el grupo dominante tiene la prerrogativa de nombrar al dominado” (*idem*, 160). El lenguaje es un capital que necesitamos generar y acumular las mujeres.

Esbozar un lenguaje feminista para la pedagogía feminista implica, en mi óptica, dos cuestiones, la primera es evitar el lenguaje androcéntrico y sexista, que demanda entre otras cosas desalentar el uso de estereotipos, generalizacio-

nes e ideas binarias y jerárquicas para facilitar la construcción de pensamientos y discursos más matizados, integrales y libres de prejuicios.

A nivel de la sociedad en general hay un “lenguaje de desprecio”, como lo llama Marina Yagüello (*cit. pos.* Sau, 2001: 160), que se utiliza para referirse a las mujeres, y hay también una serie de discursos dominantes y excluyentes que justifican y naturalizan la opresión y exclusión, por citar un ejemplo, Cameron McCarthy critica la “jerga de logro y fracaso” que se utiliza en la escuela para la reproducción de la desigualdad racial y étnica. En esta jerga, criterios de aparente neutralidad como “rendimiento”, “capacidad” y “competencia” forman parte de un discurso sobre “aprovechamiento” y recompensas que enfatiza el “esfuerzo personal” y minimiza o anula los impedimentos estructurales en dicho “rendimiento” (1994: 79). Jergas y discursos como ésta hay muchas para reproducir la discriminación de género, sexual, de clase, de edad, etc. de ahí que develar mitos, nombrar los conflictos y el poder, y desmontar este tipo de jergas y mecanismos del lenguaje sea una de las urgencias centrales en la construcción de la pedagogía feminista.

La segunda cuestión es utilizar o generar un lenguaje de crítica, de denuncia de la discriminación que supone el lenguaje androcéntrico, de las trampas y límites de los discursos supuestamente neutrales, de denuncia de la opresión en general, y también de anuncio de las alternativas, un discurso de posibilidad. Esto es tanto recurrir a categorías como poder, cambio, diálogo, posibilidad o transformación, que señalan la perspectiva pedagógica y son puntos de referencia para el quehacer educativo, para la comprensión del mundo y de la realidad, y para la acción en ellos; como configurar discursos contra los discursos que paralizan, discursos “desutopistas”, como lo hace la pedagogía crítica.

Es también inventar o resignificar conceptos que sirven para transformar el pensamiento propio, el pensamiento pedagógico y el pensamiento social, como pueden ser algunos de los conceptos que he utilizado en esta investigación, conformando un lenguaje con capacidad para representarnos en él, un lenguaje coherente con su opción transformadora y liberadora, con su carácter transgresor, un lenguaje racional y también no racional que sirva para expresar los nuevos imaginarios y que refleje toda la radicalidad de sus ideas. “Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento es una relación dialéctica, procesal, contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas” (Freire, 1996: 64).

Ambos movimientos, el de desmontaje y el de construcción del lenguaje y del discurso, conducen a producir un tipo de orden en el que nos posicionamos como sujetas, imaginarios feministas, y también prácticas pedagógicas

que creen nuevas subjetividades, actitudes e interacciones. El lenguaje es una de las herramientas por las que construimos el conocimiento, y también por las que nos constituimos como sujetas o sujetos con palabras y voces a partir de las cuales nos inscribimos en grupos, damos forma a nuestras experiencias, asignamos y comunicamos sentidos, y hacemos política —entre otros procesos centrales para la persona y para los grupos— (*cf.* Alonso, Díaz y cols., 2002).

Es necesario un lenguaje nuevo porque, como ha analizado Gayatri Spivak (1999), muchos grupos subalternos, al tratar de reclamar mediante la voz de otros una voz colectiva propia, reinscriben su posición subordinada en la sociedad. Si la pedagogía feminista conduce a la autonomía, requiere un lenguaje autonomizador y también autónomo de cualquier forma o expresión de dominación; un lenguaje que permita crear las condiciones para dirigirse a sus objetivos amplios, y entre estas condiciones están la subjetivación y autoafirmación de cada persona, la identificación y los símbolos que convoquen a romper el silencio, a nombrar la realidad, a crear referentes de libertad y equivalencia humana.

El énfasis en la construcción y defensa de discursos propios y fundamentales es clave también cuando se piensa en colocar la pedagogía feminista en el espacio público: sea en la política educativa local o nacional, o en las prácticas educativas de más grupos e instituciones de la sociedad civil, tarea que se presenta como uno de los retos en los proyectos educativos feministas como se verá más adelante. Retomo a Nancy Fraser (1996) para entender la arena pública como un espacio de participación política que se realiza a través del diálogo, es decir, un espacio de deliberación, de interacción discursiva, de elaboración de normas del discurso y de estilos de comportamiento político, el cual es configurado por muchos públicos y requiere ser aún más pluralizado pues es en lo público en donde se configura el poder. Una participación desigual en este espacio implica más o menos posibilidades de poder, de legitimar o deslegitimar y de negociar intereses, perspectivas, temas, etc. En este sentido, se requiere capacidad discursiva para entrar a dicho espacio con posibilidades de éxito, se necesita un lenguaje claro y consensuado para que no pueda interpretarse de otras maneras, una argumentación y sustento que permitan entrar a esa lucha de poder, de resistencia, de confluencia y choque de intereses entre distintos “públicos”.

Aquí introduzco también una reflexión sobre la necesidad de pensar pedagógica y didácticamente sobre los significados de y en las prácticas y proyectos educativos. Si se asume la importancia del lenguaje, del discurso, de los significados, y de otros aspectos simbólicos en la construcción del género y la alteridad, en la configuración de las subjetividades, en la transformación social, etc. es necesaria una elaboración explícita sobre varios aspectos. Deben estar claros los sentidos que se ofrecen en un proyecto educativo feminista a quienes participan en éste, y sobre todo, las formas pedagógicas que se emplean para

comunicar y construir esos significados —u otros diferentes— dentro de la práctica educativa. Esos sentidos se articulan en discursos que suponen diversas estrategias, ¿se pretende cambiar a las mujeres?, ¿cambiar sus elecciones y posiciones?, ¿cambiar el ambiente en el que están?, ¿cambiar el ambiente en el que aprenden?, ¿cambiar la información o contenidos que aprenden? Estas preguntas conducen a plantearse diversos y posibles sentidos de una pedagogía feminista y demandan una serie de actividades educativas sumamente distintas.

Si la pedagogía feminista demanda un lenguaje nuevo, éste debe de enunciar un discurso claro y que pueda tener sentido dentro de diversos universos de significado para que pueda apropiarse y expandirse. El trabajo a nivel simbólico y discursivo es ahora fundamental para todo movimiento social, y en particular para el feminista, pues implica la capacidad de producir símbolos, representaciones y significados, crear y recrear la cultura. ¿Cómo se incluye esta dimensión en un proyecto pedagógico y en una práctica educativa?

Respecto al proceso de construcción de significados en el proceso educativo, hay que analizar las posiciones posibles para cada sujeto o sujeta relacionadas con esos significados, y sus implicaciones en la dinámica dentro y fuera del grupo; qué hacen las y los sujetos con esos significados; además de las respuestas de las educadoras y del proyecto feminista ante los significados distintos que pueden construir sobre sí y sobre la realidad las y los sujetos que participan en el proceso, aspecto fundamental para evitar convertir ese lenguaje y discurso en una imposición.

c) Pedagogizar el conflicto y el poder

Uno de los puntos débiles es que el conflicto es un tema o proceso poco tematizado e incorporado en los proyectos y reflexiones educativos feministas. El conflicto es un elemento constitutivo de las relaciones de género y de todas las relaciones de dominación, es más, de todas las relaciones humanas. Tal vez entre las entrevistadas y algunas autoras esto se da por hecho y por eso no se explicita, sin embargo, considero importante recuperarlo pues tiene implicaciones para la práctica pedagógica, que es también (o puede ser) una relación marcada por el poder y por el conflicto. Al respecto encuentro dos grandes ejes de trabajo: por un lado, el planteamiento educativo debe preguntarse cómo entiende y trabaja el poder y el conflicto en el espacio pedagógico; y por otro, el planteamiento feminista que subyace a la práctica pedagógica debe de pensar cómo se da el conflicto de género (y de clase, de etnia, de edad, etc.) tanto dentro del grupo como fuera de él, y cómo se puede enfrentar o resolver, por tanto, podría incorporar como uno de sus ejes fundamentales la pedagogización del conflicto.

Con relación al tema del conflicto supuestamente inherente a todo proceso educativo derivado de las diferencias de poder en la relación educativa, valdría la pena reflexionar si efectivamente esas posiciones diferenciadas (educadora-educanda) significan un poder jerarquizado y jerarquizador que pueda implicar un conflicto potencial o real cuando, en la pedagogía feminista, se habla de procesos formativos que atienden a una lógica de respeto, de diálogo, de libertad y sobre todo de crecimiento y afirmación individuales. También, habría que analizar qué sucede con esas diferentes posiciones si la pedagogía feminista define la relación educativa bajo las nociones positivas del poder,⁴ y cuando la autonomía de la educanda es el centro del proceso pedagógico que implica darle a ella el poder de tomar las decisiones y rumbo de su proceso formativo. ¿El conflicto puede eliminarse, disminuirse, o abordarse de manera abierta para ser resuelto dentro de la interacción educadora-educanda?, ¿la relación educativa feminista implica una relación de reciprocidad e interdependencia que altera y en qué sentido esas distintas posiciones-poderes o no?, ¿cómo funcionan las relaciones de poder en cada contexto social, cultural e institucional específico?, ¿cómo se vincula el objetivo del empoderamiento con el ejercicio del poder en la práctica educativa?, ¿cuál es el poder inscrito en las prácticas que se generan en el espacio formativo? Como lo señalé con anterioridad, la cuestión y problematización de la relación educativa y de las relaciones en general dentro del grupo es uno de los pendientes que requieren profundizarse, y hacerlo también desde esta lógica de abordaje del poder y conflicto es clave.

Otro punto importante que atañe a las relaciones dentro del grupo se deriva de las distintas posiciones y privilegios que pueden tener las integrantes del grupo. La práctica de la *sororidad* y del *affidamento* podrían ser estrategias para pedagogizar el conflicto derivado de esas diferencias, sin embargo, falta explicitarla y operativizarla, o en su caso, encontrar otras maneras de trabajar el poder, y los posibles conflictos derivados de éste, dentro del espacio grupal. Se requiere hacer un análisis riguroso de cómo la rivalidad, la competencia, el desencuentro, etc. se dan dentro de los grupos para saber cómo se pueden abordar, y cómo esas estrategias se incluyen como parte integral de un planteamiento pedagógico.

⁴ Según Jo Rowlands, contrarias a la noción de “poder sobre”, que es un tipo de poder que implica control, dominación, imposición e incluso violencia, existen también las nociones de “poder para”, que es un poder creativo y productivo que genera nuevas posibilidades y acciones sin dominación, y de “poder con”, que involucra la suma de poderes individuales, implica el esfuerzo conjunto (1997: 213-245). También se ha retomado ya la idea de la práctica de la disparidad o *affidamento* como otra forma positiva de enfrentar las diferencias en el proceso educativo (véase relación de términos anexa).

De igual manera, además de comprender cómo funciona, se ejerce y negocia el poder en las relaciones entre las personas que integran el grupo, es importante comprender el poder intrínseco a las prácticas educativas, es decir, cómo operan como regímenes de saber-poder, cómo son una forma de ejercicio del poder asociado a las instituciones sociales y al saber, como pueden ser la vigilancia, la normalización, la exclusión, la distribución, la regulación, la clasificación, la individualización, entre otras (*cf.* Foucault, 1989; y Lyotard, 2000). En otras palabras, es importante reconocer que todo saber —centro de un proceso pedagógico— está asociado al dominio de cierta información y a formas de poder distinto valor y uso. ¿Los saberes que se vinculan a las prácticas pedagógicas feministas, qué tipo de conocimiento y de poder implican?, ¿cómo se relacionan esos poderes con otros poderes institucionales y sociales más amplios?, ¿qué uso pueden suponer esos tipos de saberes, en una relación ampliada a distintos espacios y usos del saber?, ¿como sujetas, estamos en la posición de destinadoras, destinatarias o referentes de esos conocimientos?, ¿usamos esa posición para relacionarnos con el resto del mundo y participar en las redes de comunicación sociales?

En torno al segundo planteamiento, el del conflicto (de género, de etnia, de clase, etc.) dentro y fuera el grupo, la propuesta educativa feminista puede apoyarse en la idea de que los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden a cambios en las representaciones del poder, y que es importante el análisis del poder y del conflicto para definir una estrategia política —y educativa— que lleve al cambio de los sistemas actuales. Esta estrategia debe partir del reconocimiento de que las formas en que pueden cambiarse las cosas son variadas, el cambio puede iniciarse en muchos lugares pues lo que constituye una pauta para el cambio de las significaciones de género y/o de poder depende siempre del contexto particular, de los símbolos o conceptos y de los actores involucrados; así como de la comprensión de cómo y cuándo se puede transgredir el orden simbólico (Scott, 1997: 298 y ss.). También debe reconocer la ya señalada interacción cambiante entre las distintas descripciones y categorías o condiciones. Retomar estas ideas para la práctica pedagógica implica no sólo analizar cómo la educación, en concreto la pedagogía feminista, puede ser una de esas pautas para el cambio, sino también una reflexión para introducir en el momento adecuado un nuevo elemento, símbolo, una articulación diferente entre categorías, o un determinado proceso que potencie el cambio y que afecte de manera positiva la interacción intra-exo grupo.

Por otro lado, no basta con especificar el conflicto, en este caso el conflicto de género, y abordarlo como contenido educativo, como contenido interpretativo, como sucede en muchos de los documentos y proyectos revisados que buscan impugnar el poder de dominación, analizar las desigualdades entre hombres y mujeres, y resignificar el poder. El conflicto, más allá de un tema, también debe

convertirse en un contenido operativo que implique aprendizaje de herramientas para el desarrollo de acciones, pues las educandas requieren aprender a resolver de manera noviolenta el conflicto personal y colectivo. Esto demanda en el proceso educativo la generación de un clima adecuado para ese tipo de aprendizaje, además de la facilitación de distintos insumos para el aprendizaje: a) herramientas teóricas para explicar los conflictos y para conocer los cambios estructurales que requiere la eliminación de sus causas, b) desaprender las formas tradicionales de evadir el conflicto o de enfrentarlo violentamente, c) cambiar las actitudes aprendidas a partir de roles rígidos y estereotipados, d) generación de capacidades para negociar, y e) potenciar ciertas habilidades y actitudes, entre otros elementos (*cfr.* Maceira, 2004). Posiblemente muchas de esas herramientas sí se integran en los proyectos educativos feministas de manera dispersa, sin embargo, falta elaborar más y articular mejor cuál es el sentido y el abordaje pedagógico del conflicto dentro de esos proyectos, explicar cómo puede el conflicto ser un recurso formativo feminista.

De hecho la cuestión del conflicto es crucial reflexionarla cuando se piensa que un riesgo de la pedagogía feminista, como pedagogía crítica y liberadora que es, tienda a presuponer e imponer el horizonte de transformación válido y dejar a un lado la indagación de los deseos de cambio de las sujetas —y sujetos— educativos. Retomo este riesgo de las críticas que desde la mirada posmoderna se han hecho a los proyectos de desarrollo y a la pedagogía crítica, y aunque considero que hay a nivel de principios de la pedagogía feminista pocas posibilidades de imponer aspiraciones en tanto que la autonomía de pensamiento y la construcción de sueños e ideales a partir de sí son claves entre esos principios, y que he señalado algunos fundamentos éticos de las intervenciones educativas, a nivel de la práctica concreta puede existir la posibilidad de sobreponer un discurso feminista o de dejarse llevar por la inercia de una mirada transformadora específica. Bajo esta posibilidad, identificar el conflicto posible entre distintas necesidades pedagógicas y objetivos formativos es también una dimensión fundamental que incluir en la reflexión educativa.

De igual manera, la tensión entre los propios intereses de la educadora y los de intereses “de liberación” del grupo es un elemento frecuente que ponen en la mesa algunas educadoras norteamericanas y creo que puede ser trabajada cuando se reconoce como parte de los conflictos que implica la interacción pedagógica.

d] Ampliar la discusión para la integración intergeneracional

Un punto central para perfilar el discurso pedagógico feminista se refiere al debate teórico y metodológico alrededor de la edad de las personas que integran los grupos, y sus implicaciones. La mayoría, si no es que todos los proyec-

tos y materiales revisados se dirigen al trabajo con personas (mujeres principal más no exclusivamente) jóvenes y adultas. Un gran ausente son las niñas. Debido al origen de muchos de los proyectos de educación no formal, así como de las organizaciones civiles feministas en nuestro país, suele ser la población adulta el principal sector atendido. Una excepción podrían ser las organizaciones que trabajan con niños y niñas en situación de vulnerabilidad y riesgo social, sin embargo, creo que no me equivoco si afirmo que no hay organizaciones feministas que trabajen con niñas, o al menos no directa y prioritariamente.⁵

En este sentido, los esfuerzos educativos feministas se producen para responder a necesidades de sujetas de ciertos grupos de edad, de los que se excluye la infancia, por lo que no se ha reflexionado qué implicaciones pedagógicas pueda tener el trabajo feminista con niñas (o niños), qué cosas pueden resultar distintas de lo que se ha planteado hasta ahora y demandan también concepciones y propuestas diferentes. ¿Qué supondría trabajar con personas cuyo proceso de construcción identitaria y genérica es todavía más incipiente y más flexible?, ¿qué supondría un grupo cuya vivencia y conciencia de la opresión aún no ha implicado necesariamente una serie de situaciones límite que generan hartazgo y ganas de entender y cambiar, como con las adultas?, ¿cómo plantear la relación educativa entre dos personas que incluso fuera del aula son sumamente dispares y tienen una posición de poder claramente desigual?, ¿cómo plantear el deseo y el proceso de soñarse, de construirse, de afirmarse, de pensarse, en un grupo de edad que está aún más sujeto y controlado por su contexto familiar y social, y que no están en condiciones aún de ser plenamente independientes?, ¿los mismos contenidos serían viables? Estas son unas pocas de las muchas preguntas que podrían hacerse para entender la importancia de revisar la pedagogía feminista desde la lógica de un grupo con necesidades particulares y distintas hasta los ahora abordados.

Prevía a esas interrogantes está la reflexión misma sobre cómo concebir a la población infantil, ¿son realmente sujetas/os?, ¿podría hablarse de emanci-

⁵ Una búsqueda reciente en Internet sobre las OC en la región permite identificar que hay algunas OC feministas que trabajan en los campos de la educación sexual, violencia, abuso y explotación sexuales, VIH-Sida, y tráfico de personas, que tienen entre su población a niñas. Hay OC que trabajan con personas refugiadas y tareas de ayuda humanitaria, bienestar y de desarrollo social desde un enfoque de género, y las niñas se pueden hallar entre las beneficiadas. No obstante, este tipo de trabajos, no suponen en sí mismos un trabajo feminista con esa población. Algunas cuantas OC trabajan en pro de las niñas pero a través de acciones indirectas (sensibilización, información, materiales didácticos, incidencia en políticas públicas). Destaco que las OC feministas, además de las situaciones de vulnerabilidad social mencionadas, centran su trabajo por las niñas en la promoción de sus derechos y en la educación. Es decir, en la lucha por el acceso a la escuela, por la igualdad de oportunidades, por el cambio de planes de estudio y reformas educativas, que tampoco suponen una práctica formativa directa con ellas.

pación con estos grupos?, ¿en una práctica educativa y política puede desligarse la idea de sujeto de la de condición ciudadana?, ¿cómo?

La inclusión de las niñas y los niños implicaría además un debate feminista que no se ha dado y que podría darse con cierta urgencia. ¿Sólo las mujeres pueden ser feministas?, ¿las niñas pueden serlo?, ¿de qué depende?, ¿se *es* feminista o se *actúa* como feminista?, ¿por qué?, ¿cuáles podrían ser los horizontes de sentido feminista para trabajar con niñas y niños?

Si la pedagogía feminista supone el logro de cambios en la sociedad, si pretende constituirse en un planteamiento educativo libertario, crítico, transgresor, etc., no puede seguir dirigiéndose a las mujeres jóvenes o mayores para que “compongan” su vida, su entorno y el mundo, sino que debe de preocuparse por prevenir y eliminar aquello que significa obstáculos a la libertad y la autonomía. Esto es un trabajo a largo plazo, pero en mi óptica demanda trabajar con las nuevas generaciones. ¿Cuál sería la propuesta para ellas? El objetivo de la pedagogía feminista creo que es viable, la idea de imaginarse, de soñarse, de autorizarse y formarse libremente no excluye a nadie, y además es más potente y efectiva si se trabaja desde la infancia, sin embargo, además de los retos pedagógicos ya planteados, creo que el feminismo debe de posicionarse y tomar iniciativas respecto a la población infantil, más allá de las limitaciones operativas existentes que puedan explicar la priorización del trabajo con adultas.

Para pensar algunas de estas preguntas y ensayar respuestas, podrían recuperarse algunos de los esfuerzos desarrollados en el aula como los relacionados a la coeducación, que aunque no sean necesariamente impulsados por grupos feministas y no siempre suponen un planteamiento pedagógico completo, puede que sean de las pocas prácticas de educación feminista o al menos con perspectiva de género dirigidas a población infantil que existan, aunque éstas han sido impulsadas en otros países y no en México. En el campo de la educación no formal, y retomando nuestro contexto, podrían recuperarse las experiencias con población infantil en situación de vulnerabilidad o en el campo de la educación sexual, así como con adolescentes, si es que realmente hay algunas de ellas que impliquen un trabajo feminista.

e) Desarrollo de investigaciones

La sistematización e investigación sobre pedagogía feminista es aún incipiente y dispersa, apuntalar este trabajo para nutrir las prácticas y propuestas educativas requiere facilitar la acumulación de conocimiento y teorizarlo, y también, definir vacíos para identificar líneas de investigación prioritaria.

La sistematización es útil para organizar el conocimiento producido, para evaluar las prácticas y los logros realizados y ha habido avances en este sentido, aunque me parece necesario revisar y superar los formatos tradicionales que hasta ahora se han utilizado para exponer y recuperar experiencias y casos para poder documentar no sólo aspectos técnicos, como suele hacerse, sino también otros componentes del discurso pedagógico como los fundamentos y la argumentación de los proyectos.

La evaluación es importante para confrontar la realidad y alcances de las prácticas educativas feministas con los supuestos e intenciones de las que parten. Esta evaluación no sólo podría retroalimentar esas experiencias, sino sobre todo ayudar a desarrollar un planteamiento, primero educativo, más integrado sobre las prácticas pedagógicas feministas, sobre sus dificultades, sus problemas, sus límites, sus retos, sus logros, sus avances, sus innovaciones, sus éxitos, con lo que se podría luego generar una reflexión teórica y una pedagogía a partir de una base de pensamiento educativo más organizado, más elaborado, que lo que ahora he podido encontrar. Mi búsqueda centrada en los elementos más filosóficos, éticos, políticos y teóricos de los proyectos educativos feministas conduce a desarrollar un planteamiento en el plano ideal, utópico, eso es la pedagogía, pero hace falta también integrar —para contrastar, para cuestionar, para completar— una base de realidad para dimensionar y valorar el aterrizaje y concreción de esas utopías.

La investigación puede servir para conocer y proponer más conocimientos y distintas formas de organizarlos, para proponer nuevas teorías, categorías y nociones que expliquen el proceso educativo desde una óptica feminista.

Generar teoría implica establecer las preguntas fundamentales de carácter conceptual para ser respondidas. Esta investigación quiere ser una provocación para iniciar un trabajo más amplio y también más colectivo de discusión y reflexión para proponer y responder preguntas de investigación como la que aquí he trabajado o como muchas otras que pueden requerirse para perfilar la pedagogía feminista: sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre el impacto de los proyectos, sobre qué supone “formar” a alguien, sobre las condiciones de producción de las prácticas educativas, sobre las implicaciones de las relaciones de poder en el contexto del trabajo educativo así como las relaciones del poder con el conocimiento en los procesos educativos feministas, y también sobre el significado particular de la lucha contra la opresión en cada contexto específico; sobre la articulación entre distintas categorías (edad, etnia, clase, género, etc.); sobre las continuidades y rupturas entre los discursos educativos, el tránsito entre distintos argumentos o estrategias pedagógicas, sobre la influencia de las agendas sociales, políticas y financieras en la incorporación de nuevos temas o enfoques en los proyectos, sobre qué condiciones establecer, qué recursos implementar o qué principios reformular para que la pedagogía

feminista pueda también ser llevada a otros grupos, entre ellos, los de hombres; sobre las bases, tradiciones o fuentes para continuar la construcción del discurso pedagógico feminista, entre otras preguntas.

Mi ejercicio de investigación y teorización pedagógica, ubicado en un nivel general —en términos de distinguir el proyecto amplio, el horizonte de transformación y el sujeto involucrado en él— no permitió descubrir diferencias sustanciales entre los proyectos documentados a nivel de esos elementos pedagógicos definitorios, de ahí que reconocí y esbozo “una” pedagogía feminista, aunque haya ciertas variantes metodológicas o en algunos de sus componentes. Sin embargo, podrían ubicarse otros niveles más específicos o más concretos para el análisis y teorización pedagógicos, como podrían ser el epistemológico o el didáctico respectivamente, y encontrarse diferencias que condujeran a identificar fronteras más ciertas y definitivas entre los planteamientos. Muchas de las educadoras entrevistadas tienen la noción de que su propuesta es sumamente específica o tiene singularidades que no sólo la distinguen sino que la diferencian radicalmente de otras. De ahí que un ejercicio necesario es poder precisar un nivel de análisis conveniente para indagar esas diferencias, construir un marco de referencia y una investigación más específicos que permitan ir matizando los distintos planteamientos metodológicos —y acaso pedagógicos— feministas, más allá de hacer este mismo ejercicio con otros grupos y proyectos distintos, de ampliar el pequeño gran universo de investigación para contar con más y nuevos insumos que completen esta primera teorización.

Esta reflexión también podría ayudar a discernir qué tipo de identidades y prácticas políticas se impulsan, y con esto, permitir una discusión sobre las posibilidades del fortalecimiento del feminismo a partir de las pedagogías en juego, siguiendo el alegato de Cèlia Amorós sobre la importancia de qué se define como feminista, qué prácticas implica y a qué derroteros lleva.

Otro ejercicio de investigación importante consistiría en retomar otros ángulos de visión y lectura pedagógica. Por ejemplo, el pensamiento foucaultiano y el postestructuralista apenas comienzan a llevarse a la reflexión pedagógica, aportando distintas herramientas y visiones. Entre ellos, métodos que ahora se empiezan a aplicar a la educación, como la arqueología y genealogía —para dar cuenta de los procesos de formación y cambio de los conocimientos, de la emergencia de nuevos conceptos, y sobre todo, del entramado de significados de la configuración discursiva que es la pedagogía feminista—. Aportan también conceptos y posiciones sobre la educación y la resistencia y el ejercicio del poder, los cuales se aplican a la relación entre poder y conocimiento, entre discursos dominantes y autonomía en las políticas y los procesos educativos. Otro elemento es el reconocimiento de la pluralidad, la fragmentación y el desequilibrio que caracterizan a la realidad social desde el cual se evitan teorías y explicaciones tota-

litarias —como a veces se han catalogado los planteamientos feministas—. Estas ideas pueden servir para conocer lo educativo desde nuevos ángulos. La reflexión educativa desde otras perspectivas teóricas y metodológicas sería una tarea interesante que tal vez podría emprender la pedagogía feminista para revisar sus planteamientos e innovar en el pensamiento educativo.

Aquí me interesa recuperar como área o línea de indagación posible la idoneidad de la pedagogía feminista —apenas esbozada— para ser llevada a distintos ámbitos formativos y con distintos sectores, pues si bien la pedagogía en general no remite necesariamente a un ámbito o sector específico, no hay que olvidar que ésta en particular partió de la teorización de experiencias del contexto de la educación no formal con personas jóvenes y adultas por lo que habría que pensar en interrogantes como estas: ¿se requieren varias propuestas para cada ámbito o es suficiente una sola bien elaborada?, ¿puede una sola propuesta ser válida para distintos segmentos de la población, en diferentes situaciones, en distinta etapa de la vida, con distintos cargos y objetivos?, ¿Es la misma propuesta adecuada para distintos momentos políticos?

En este sentido destaco que la comparación con propuestas desarrolladas en el ámbito escolar, como las de docentes e investigadoras en instituciones de educación superior, particularmente las de quienes participan en programas de género o de estudios de las mujeres, o también en programas asociados a la educación (pedagogía, educación, normal, etc.) sería muy importante para conocer semejanzas y diferencias en la intersección entre educación y feminismo a nivel metodológico y pedagógico, si las hay. Este análisis complementaría el planteamiento de la pedagogía feminista, ahora circunscrita a un campo de acción.

Asumiendo que la pedagogía feminista sirve para cumplir aquellos objetivos vinculados con la alteridad y libertad genérica, con la identificación de las mujeres y su fortalecimiento colectivo, con el desmontaje de la organización social patriarcal, cabría preguntarse qué requeriría —si es que precisa algo más— para que pudiera plantearse como un referente para la creación de identidades colectivas cada vez más amplias, atendiendo a ese objetivo de “aculturación feminista” ya señalado que refiere a la construcción de orden simbólico feminista. Más allá del tema de los grupos de edad ya planteado como un gran desafío, aquí el punto estriba en analizar y debatir si esta pedagogía es una perspectiva suficientemente clara y abarcativa para ser traducida y recuperada en los ámbitos social y cultural y no sólo en el estrictamente educativo (escolar). Algunas interrogantes al respecto serían: ¿podrían los medios de comunicación incorporar sus planteamientos para promover campañas contra la discriminación de género?, ¿podrían los museos retomar sus principios para comunicar una historia que no invisibilice a las mujeres ni naturalice la desigualdad?, ¿podrían los centros culturales

proponer actividades artísticas que favorezcan la libertad y opciones genéricas?, ¿puede la educación ciudadana asumir el cuestionamiento de los poderes de dominación patriarcales e impulsar realmente la autonomía de las mujeres?, ¿puede la ciudadanía construir “lugares de la memoria” no sexistas ni dominantes que sirvan para educar para la libertad? (*cf.* Maceira, 2008), ¿podrían producirse videojuegos o sistemas multimedia útiles para la humanización sexuada, generizada pero plena, equivalente y libre? Es decir, ¿podría haber distintas herramientas, prácticas y/o políticas educativas, culturales y sociales para irradiar, recrear e impulsar la cultura feminista partiendo de la pedagogía feminista? No debe entenderse que ahora la pedagogía feminista pretenda ser omnipotente, una “varita mágica” para toda práctica y propósito educativo, sino que propongo investigar y debatir si puede o no —y por qué, y cómo— ser una pauta para diversas acciones formativas que busquen un horizonte de autonomía individual y libertad, que, por supuesto, corre paralela a otras pedagogías críticas y de la disensión, como las llama Peter McLaren, converge con ellas en esa lucha amplia democratizadora y libertaria que extiende su influencia en procesos comunitarios y ciudadanos múltiples y diversos.

Abordar estas cuestiones no puede obviar ni hacer de lado la reflexión y diálogo con propuestas que se han impulsado en la educación formal, como lo son la coeducación o la educación no sexista, o las prácticas de educación feminista que existen en algunas aulas de universidades estadounidenses, y tal vez algunas otras que existan de manera aislada o anónima en nuestro contexto. Es fundamental investigar cómo se alimentan mutuamente, qué pueden aportar éstas a la consolidación del discurso pedagógico feminista, y analizar si éste puede y requiere ser suficientemente amplio para incorporar esas y otras propuestas generadas en una línea similar.

Respecto a esta línea de investigación sería necesario identificar las posibilidades de inserción de la pedagogía feminista en los ámbitos escolarizados. Esta reflexión remite por un lado al hecho de que la escuela tiende a rechazar propuestas teórico-metodológicas distintas a las que ya tiene, y no hay que olvidar que la pedagogía feminista es un planteamiento novedoso y radical que en principio resultaría incompatible con principios y lógicas escolares tradicionales o generalizados, lo cual supone una estrategia particular de incursión en ese campo.

Nelly Stromquist (2006: 364-368) recupera como una línea de análisis feminista sobre la educación la reproducción de las esferas pública y privada en la escuela y los efectos de esto en el mantenimiento del orden de género. Por ejemplo, se estudia cómo se silencian y/o evaden temas —en tanto contenidos del currículo— y situaciones —en tanto prácticas que suceden en el espacio escolar— que pueden considerarse del ámbito privado (el cuerpo, la

sexualidad, el hostigamiento sexual, la violencia), y qué tipo de visiones sobre la familia, las mujeres y los hombres se promueven en el sistema educativo. Si se incorpora una pedagogía feminista en el ámbito escolar, habría que hacer un trabajo arduo para incluir cuestiones que hasta ahora sistemáticamente se han evitado, negado o minimizado, ¿se puede realizar esta tarea contracorriente?, ¿qué mecanismos demanda? Sería crucial analizar las condiciones de posibilidad para la inserción de esta pedagogía en una escuela o grupo escolar, lo cual como señalo más adelante, tiene que ver con un trabajo más de gestión educativa.

En las teorías de la innovación, uno de los principales principios para la adopción de ideas nuevas es su compatibilidad con los valores existentes, experiencias pasadas y necesidades de los potenciales adeptos. Las acciones de género implican justicia social y revolución cultural, de formas que cuestionan profundamente el *status quo* [...] ideas nuevas que son incompatibles con las tradiciones e ideologías existentes (*idem*, 378).

Por otro lado, ese obstáculo no excluye que pueda haber apertura y experimentación en algunos casos, y la pedagogía feminista requiere tener propuestas viables para este contexto específico, adaptaciones a ritmos de trabajo y tiempos de procesos diferentes, a condiciones de los grupos e institucionales distintas, entre otros aspectos. Además sería importante la reflexión pedagógica sobre las condiciones de posibilidad de una pedagogía feminista si ésta no se toma completamente. Es decir, si en el ámbito escolar, sólo se pueden incorporar algunas cosas, ¿la pedagogía feminista puede prescindir de algunas de las aquí propuestas?, ¿cuáles son cruciales para que siga siendo un planteamiento pedagógico feminista?, ¿cómo hacer extensivos los principios claves a otras formas de actividad educativa?, ¿qué otras ideas no recuperadas aquí pueden funcionar en ese ámbito y cumplir con un proyecto feminista?

Del mismo modo, algunas de estas preguntas de investigación —y sus respuestas— se intersectan con la reflexión pedagógica que pueda hacerse de otras intervenciones feministas, de otro tipo de proyectos que no se consideran específicamente educativos pero que desde temáticas diversas, como la sexualidad, los derechos humanos, los proyectos productivos, la capacitación laboral o tantos otros campos de incidencia y reflexión feminista realizan actividades formativas —en tanto ofrecen capacitación o en tanto buscan formar una identidad feminista— y por tanto, van construyendo ciertas prácticas educativas susceptibles de investigar, teorizar y contrastar con el discurso pedagógico derivado estrictamente de los proyectos educativos.

f) Incidencia en políticas públicas

Un reto más es capitalizar el potencial político de la pedagogía feminista para la incidencia en políticas públicas. Si bien este reto se asocia más con la gestión educativa que con la formulación pedagógica, es útil para potencializar la pedagogía feminista al ser una condición de posibilidad para su fortalecimiento. La incidencia de la pedagogía feminista en políticas públicas supondría no sólo entrar con toda legitimidad a la arena pública y ser discutida en espacios diversos de los que el feminismo ha estado excluido, como es el educativo. También implicaría la posibilidad de ser retomada, replicada y difundida en múltiples prácticas, programas y proyectos, ampliándose el número y el abanico de grupos y sectores abordados, así como los campos donde podría desarrollarse.

La incidencia de la pedagogía feminista en las políticas públicas no la fortalece internamente, no la hace un discurso más coherente o más efectivo, pero sí permite ampliar su ámbito de influencia. Como señala Marcela Lagarde, hasta ahora el feminismo ha carecido de “canales institucionales para su transmisión”, está en algunos “espacios de prestado, marginalmente o tolerado, no tiene medios de comunicación poderosos para educar”, “deambula y circula o sobrevive en instituciones (...) hegemónicamente patriarcales”, y si bien se han generado “algunos espacios pedagógicos reducidos y marginales (además de insuficientes) las feministas todavía no han estado en condiciones de crear sus propias instituciones educativas, formativas” (Lagarde, 1998b: 145-146).

Consolidar la pedagogía feminista tiene un valor político y simbólico que sirve para la incidencia pública en la medida que enriquece el trabajo de las OC donde hasta ahora se ha impulsado —y donde podría, por el momento, seguirse perfilando y experimentando—, y que también puede fortalecer sus relaciones con otros actores de la vida pública al identificarse y destacarse su aporte específico.

De igual manera, es útil para el avance de los Estudios de Género o Feministas, para el debate educativo, para la reflexión de los movimientos feministas. Ana Lau ha señalado que dentro de los feminismos, hay que “distinguir entre la teoría feminista o el cuerpo de las ideas, y el feminismo como movimiento social, ya que si bien ambos están estrechamente ligados no significan necesariamente lo mismo y su desarrollo no siempre ha corrido parejo” (Lau, 2002: 14). La construcción de la pedagogía feminista significa un desarrollo para ambos feminismos, dar forma de ideas teóricas a prácticas del movimiento enriquece a la teoría y al movimiento, establece un puente más entre ellos, dinamiza su relación. Esta idea, como se ha demostrado con esta investigación, no implica una visión dicotómica y parcial que suponga que sólo desde la

academia se puede producir teoría, sin embargo, sí ha habido cierto distanciamiento entre las académicas feministas y el trabajo más de base, en palabras de Nelly Stromquist, es necesaria “más teoría y sistematización de conocimientos por parte de las ONG’s” así como “mas dosis de realismo y experiencia concreta” por parte de las feministas académicas para producir estudios y propuestas que atiendan los problemas de género (Stromquist, 1998: 37).

Llevar la pedagogía feminista al terreno público puede traducirse en su reconocimiento y aplicación en distintos espacios, y/o en su transversalización dentro de otras prácticas educativas, creo que esa inquietud que expresaba GEM y retomé en el capítulo anterior de optar entre consolidar una pedagogía feminista o transversalizar el feminismo en toda propuesta educativa no es en realidad una disyuntiva pues ambos pueden ser procesos simultáneos y no excluyentes, siempre y cuando se tenga claridad en los planteamientos y éstos sean aptos para su incorporación en distintos espacios y prácticas educativas. Puede también convertirse en una palanca para la creación e institucionalización de espacios e instituciones formativas feministas.

Por otro lado, está en la coyuntura el énfasis del movimiento feminista en la institucionalización que, como se vio, demanda la consolidación de un discurso y de procesos educativos o “de capacitación” para transversalizar la perspectiva de género en distintos espacios de toma de decisiones.

Si la pedagogía feminista quiere adquirir carácter de política pública, en particular de política educativa, debe de tener respuestas para todo el público: hombres y mujeres, personas de todas las edades, de distintos orígenes, clases, ocupaciones, etc. de ahí que requiera primero superar los retos y dificultades actuales al respecto, consolidar su discurso, argumentar “para qué le sirve a la educación formal un énfasis feminista”, como señalaba Maruja, pero también requiere medir los riesgos y diseñar la estrategia adecuada para que la pedagogía feminista pueda ser reinventada en cada contexto, transversalizada en distintos proyectos o retomada en espacios y discusiones públicas sin perder su radicalidad.

Traducir este planteamiento pedagógico en una política educativa o en líneas de acción educativas implica no sólo transformaciones a las prácticas pedagógicas, y por tanto, a la formación docente, ni sólo cambios en los planes y programas educativos, sino también acciones para favorecer la equidad en el acceso a la formación, para cambiar la estructura y el funcionamiento del sistema escolar, para diseñar otros espacios y mecanismos formativos más allá de la escuela, a la incidencia en los medios y tecnologías de comunicación. Es decir, implica una transformación de toda la acción y lineamientos educativos pues integrar el planteamiento de la pedagogía feminista como política educativa no puede ser una acción aislada ni ajena a otras reivindicaciones y demandas que las mujeres han estado planteado al sector educativo en términos tanto de su derecho a la

educación, como a mejorar las condiciones de su participación en el sistema educativo, y sobre todo a erradicar una serie de prácticas y experiencias que promueve el sistema educativo y afectan de manera particular a las mujeres.

Entre estas prácticas y experiencias están el currículum explícito y oculto que implican formas de socialización, expectativas, enseñanzas, actitudes y conocimientos diferenciadas para cada sexo y que también marginan o atentan contra las personas de orientaciones sexuales distintas a las de los dos modelos rígidos y tradicionales de hombre y de mujer, otras aluden a la organización, gestión y control del sistema escolar, que excluye del poder a las mujeres; o también la reproducción de la desigualdad genérica en términos macroeducativos a través de niveles de acceso y matrícula diferenciados (especialmente en los grados superiores), políticas educativas indiferentes a necesidades particulares de género, medidas legislativas, financieras y económicas que no facilitan la participación de las mujeres (especialmente las adultas) en la educación, estrategias y tendencias educativas que no se orientan al cambio de las relaciones intergenéricas ni de la situación de las mujeres, entre algunas de las principales situaciones que reflejan esa disparidad.

Finalmente hay que reconocer que toda pedagogía responde a un contexto particular, su carácter histórico remite a ciclos de crecimiento y decrecimiento, y por tanto, a la necesidad de pensar cómo irse adaptando a las distintas necesidades y condiciones cambiantes de la sociedad a la que pretende responder o transformar. Este sería uno de los requerimientos que tendrá que enfrentar la pedagogía feminista una vez que sus objetivos actuales puedan considerarse superados, tarea para la cual aún falta mucho, y que a su vez requiere del quehacer en distintos frentes pues la educación es, sin duda, una de las palancas de transformación social pero no es la única. El avance feminista puede verse favorecido por la articulación, visibilización y potenciación de un discurso pedagógico pero requiere seguir luchando desde otras trincheras.

También es importante aclarar que esta incidencia demanda el análisis de un contexto en donde se pueda comprender cómo distintos actores estatales y privados que inciden en la educación se relacionan con el género, con el pensamiento y el movimiento feminista, hacer un mapeo de esos actores, de su ubicación, de sus poderes diferenciados, a fin de afinar una estrategia más efectiva.

g] La reflexión y acción en el contexto de la globalización

La formulación pedagógica y la gestión educativa no pueden pensarse al margen del contexto de la globalización y de sus implicaciones. Por un lado, y continuando con la incidencia en políticas públicas, puede reconocerse que el

entorno de mundialización ha supuesto el impulso de consensos internacionales, acuerdos en diversas materias, entre ellas de desarrollo, educación y derechos humanos, que han servido de palanca para que los gobiernos nacionales y locales asuman compromisos y agendas derivados de dichos acuerdos. El avance en la lucha por los derechos de las mujeres se ha visto favorecido por este tipo de acuerdos y de actores internacionales, la Plataforma de Acción de Beijing, por ejemplo, es un documento que enuncia una serie de propuestas respecto a la educación de las mujeres, y a la incorporación de la perspectiva de género en distintos medios formativos (escuela, capacitación, medios de comunicación); esta influencia debe de aprovecharse para ampliar, consolidar e institucionalizar la pedagogía feminista.

Por otro lado, y en términos más del desafío pedagógico, queda pendiente elaborar propuestas que se adecuen a las condiciones generadas por la globalización en los contextos particulares y generales en donde se desarrollan los proyectos educativos. Si bien el feminismo ha retomado y teorizado distintos aspectos de la globalización, este trabajo se centra más bien en las implicaciones económicas, sociales y políticas, en cómo se ha afectado la vida de las mujeres y/o tiene efectos de género diferentes. Habría que retomar dichas consideraciones en el proceso y proyecto educativos feministas, pero también responder a los retos y nuevas situaciones que la educación en general enfrenta.

La globalización implica un proceso multidimensional definido por relaciones económicas, políticas, culturales, ideológicas, jurídicas y tecnológicas; junto a la interconexión de actividades económicas y las finanzas, circulan y se interconectan ideas, personas, símbolos, imágenes, instituciones y visiones de un mundo deseado. Se crean nuevas formas de organización social y comunicación. Estos procesos vinculan y disgregan, entre otras consecuencias, todas de largo alcance (Maquieira, 2006: 8).

En términos de la educación, había señalado en la introducción que el campo educativo se ha complejizado recientemente, y que la globalización contribuye a dicha complejización al afectar las prácticas y las instituciones educativas. Hay ciertas condiciones generadas en el nuevo contexto globalizado que son de gran impacto para los procesos educativos. De las que plantea José Brunner, yo recupero aquí las siguientes: el acceso a la información, el incremento en el acervo o plataforma de conocimientos, el desarrollo de las tecnologías para la educación, y la necesidad de una nueva formación-socialización en un entorno donde no sólo coexisten diversos modos de vida, sino que hay sentidos y significados en transformación relativos a todos los ámbitos de la vida y de la sociedad, nuevas situaciones para las que aún no hay respuestas, y necesidad de adaptarse a los rápidos cambios socia-

les y la incertidumbre generada. Asimismo, algunas de las respuestas formativas a nuevas demandas del contexto han sido las tendencias a fortalecer lo que se conoce como “educación a lo largo de toda la vida”, la educación a distancia y el trabajo e institucionalización de redes (Brunner, 2001).

También se ha dicho que la expansión de los medios masivos de comunicación y las tecnologías de la información, asociados a la priorización de narrativas orales y visuales, está afectando las formas mismas de aprendizaje, y también los contenidos del aprendizaje, que analizados desde una perspectiva de género, son parte importante de los entornos en los que se configuran y/o reafirman formas de masculinidad y feminidad, en que se comunican identidades y normas culturales (Stromquist, 2002).

La globalización “no es un proceso uniforme ni unilineal. Impacta de manera diferencial y desigual en las diferentes regiones del mundo” (Maquieira, 2006: 36, 38). Puede ser difícil reconocer cómo afecta los contextos inmediatos en los que se desarrollan los proyectos educativos, sin embargo, la elaboración de una pedagogía feminista debe integrar esta realidad, proponer pautas para analizar qué significa en cada contexto particular la globalización, qué efectos tiene, cómo puede potenciar u obstaculizar una práctica educativa feminista, e incluirlas en ésta.

Considero que retos de la pedagogía feminista como el de la “interculturalización” de los procesos educativos, el abordaje de las relaciones de poder y el reconocimiento de privilegios, la reflexión sobre el conocimiento, la elaboración ética, la consolidación del eje relativo al desarrollo sustentable, entre otros, pueden o deben ligarse a estas reflexiones de las situaciones e implicaciones de la globalización. Asimismo, aspectos claves de la pedagogía feminista, como el fortalecimiento de las identidades y alianzas, la creación de nuevos imaginarios u horizontes —gracias a la interconexión y difusión de diversas imágenes, símbolos y modelos—, y la circulación de conocimientos, podrían verse fortalecidos en este escenario si se saben aprovechar las condiciones e incorporarlas en los procesos educativos. Otros temas, como la articulación entre acciones locales y globales, deberán sumarse también a las prácticas pedagógicas.

Este desafío tiene a su vez otra cara: aclarar cómo la pedagogía feminista es una herramienta más para frenar en cierto modo algunos de los efectos negativos de la globalización o para ajustar o moldear —dentro de lo posible— este proceso de manera que se incida positivamente en la realidad cercana. Cómo la pedagogía feminista sirve a un proyecto específico y coadyuva a formar sujetas y sujetos que cuestionen y transformen aquellos aspectos inequitativos e incluso deshumanizadores que se atribuyen a la globalización. En otras palabras, y con una mira muy alta, podría considerarse cómo globalizar el feminismo a través de prácticas educativas.

Finalmente destaco que, en este sentido, es importante considerar el papel de los procesos educativos no formales en los que se impulsan prácticas críticas y creativas, al margen de los efectos negativos de la globalización en la educación escolar (asociados a la imposición de valores de competitividad, eficacia, individualismo, a las reformas de “modernización educativa” en función del mercado laboral, entre otras cuestiones) y que pueden ayudar a las personas no sólo a lidiar con su realidad sino a transformarla (Stromquist, 2002).

REFLEXIÓN FINAL

Para concluir voy a decir, de nuevo y a estas alturas, una obviedad: mi supuesto era correcto, con esta investigación he constatado que el acumulado práctico y reflexivo de las educadoras constituyen elementos y pautas para conformar un pensamiento crítico y fundamentado para basar las prácticas educativas feministas. Es decir, las prácticas son en gran parte —más no exclusiva ni plenamente— posibilitadoras de la teoría en cuanto permiten acceder a la realidad y a la reflexión sobre las mediaciones y percepciones alrededor de ellas, y producir un conocimiento objetivo —y hay que decirlo, separado de otras teorías, modelos y conocimientos que fueron raíces o referentes importantes pero que han sido rebasados—.

No obstante esta favorable constatación, en el proceso de trabajo también me enfrenté con perplejidad y desaliento —desafortunadamente siempre renovados— al extremo, complicado y sofisticado androcentrismo de un campo tan crucial para el feminismo como es el pedagógico, y ante la débil respuesta del feminismo a éste. Este desaliento puede y debe convertirse en motor para seguir construyendo e interviniendo con más fuerza y claridad en los distintos campos y espacios públicos relacionados a la educación y otros temas vitales para el avance del movimiento feminista.

Algunos de los aportes relevantes de esta investigación han consistido no sólo en sistematizar e identificar pautas teórico-metodológicas sino en comenzar o reforzar el trabajo de formar un entramado pedagógico para sostenerlas, de recuperar y precisar la equivalencia educativa de algunas nociones feministas o que convergen con éste en las prácticas y proyectos educativos feministas; además de nombrar la pedagogía feminista en nuestro contexto. Respondí a profundidad y con rigor varias las interrogantes que me propuse resolver, delineando un discurso pedagógico feminista que no entiendo como concluyente sino como inaugurador de un largo proceso de configuración de narrativas pedagógicas desde el feminismo.

Son varios y de diversa índole los límites y retos que todavía enfrenta el incipiente proceso de la pedagogía feminista pero no cabe duda de que hay un cuerpo de ideas teóricas o filosóficas y prácticas, un planteamiento para la acción pedagógica feminista que, insisto, seguramente coexiste con otros discursos

sos para otras acciones pedagógicas feministas que tendrá que ser más trabajado en distintos momentos, con muchas otras personas, con otros insumos y desde otras perspectivas para consolidarse, pero que al fin y al cabo, es parte fundamental de los hallazgos de la búsqueda de la pedagogía feminista.

Analizando el contexto más amplio, puede señalarse que la pedagogía feminista es una pedagogía de cambio civilizatorio que no sólo tendrá que aclararse y fortalecerse a sí misma sino que tendrá que dialogar con otras propuestas de envergadura semejante para superar de manera creativa la fragmentación en que se encuentran ahora muchas y muy diversas propuestas transformadoras y radicales, como las pedagogías de la tierra, de los derechos humanos, de los pueblos indios, entre otras, y construir en ese diálogo una perspectiva política de largo plazo que favorezca el desarrollo de ese cambio civilizatorio que demandamos.

De igual manera, resalto que ese cambio se da en nivel micro, personal. En mi camino como feminista, esta investigación representó una oportunidad para radicalizarme, es decir, para echar más profundamente raíces en la historia, el pensamiento, la política y la práctica feministas; para reconocer y asumir varias formas del conocimiento y experiencia feministas, incluidas las mías; y para desarrollar una comprensión cada vez más abarcativa, integral y compleja del feminismo, que espero haber comunicado con este trabajo; y que espero se detone también en quienes se sumen a su discusión y ampliación.

Otro elemento importante que resultó de la investigación fue el constatar la colectividad y compromiso de esta tarea transformadora que me mueve y me importa avanzar, dimensionar los caminos diversos, cortos y largos, apenas trazados o completamente diseñados, por los que muchas personas, particularmente muchas mujeres, buscamos llegar a ese mundo más libre, pleno y equitativo para todas las personas, en donde la educación es clave para lograrlo. Resulta a la vez motivador y desafiante en tanto que incita a seguir, pero no sólo a seguir, sino a discernir claramente por dónde hacerlo y a proponer rutas por las que podamos seguir las más posibles, compartiendo la experiencia andada y las posibilidades de la caminata conjunta. Así, este trabajo no es un fin en sí mismo, sino que está vinculado a las actoras y al movimiento feminista, del cual formo parte y al cual pretendo aportar algo.

Creo que ahora, igual que en los últimos cientos de años, hay que seguir luchando para construir una sociedad feminista y sobre todo, para hacer comprender a hombres y mujeres, que eso beneficia a ambos. La transgresión y la libertad que proponen la filosofía y práctica feministas implican la construcción de un orden en el que lo que se posibilita es el sueño —creativo, autónomo y sin límites— de lo que cada persona quiere ser, y la construcción de ese sueño, por eso, la pedagogía feminista no es más que el sueño y la práctica de

sí que conduce, utilizando las sabias palabras de Paulo Freire, a ser búsqueda, ser devenir, ser inquietud de ser.

Aprender a cómo existir social y culturalmente puede —debe— apoyarse en las muchas ideas y teorías sobre la igualdad, la justicia y la libertad; y éstas deben incorporar conceptual y metodológicamente las formas de creación y desarrollo de esos nuevos aprendizajes o “nuevas socializaciones” que suponen la salida de la dominación, de esas nuevas identidades y relaciones sociales, que junto con otras estructuras, se dirigen a alcanzar el horizonte libertario (del Valle, 1992/93: 12).

Quisiera con este trabajo, que es, como lo dije, una invitación a discutir, construir y poner en práctica la pedagogía feminista, disparar la vocación de soñar, de imaginar, de dialogar y concretar esos horizontes de libertad que evocamos y perseguimos las educadoras feministas, para que ese trabajo pedagógico, tan fundamental, que promueve que las personas quieran transgredir los límites y se propongan el deseo de ser y practicar la autonomía, deje de estar, como hasta ahora, en los márgenes, con pocos recursos, y a veces, con más intuiciones que certezas.

Cierro este escrito con una anotación que me parece fundamental enfatizar y que se refiere al carácter libertario de los ideales feministas, así como al carácter abierto de la pedagogía feminista. En ese diálogo y esfuerzo conjunto para el cambio civilizatorio tendría que estar muy claro que la pedagogía feminista no sería *la* solución única a todo, que por más transgresora, crítica y liberadora que resulte, no puede encasillarse como *la* propuesta de cambio social, ni como *la* pauta pedagógica ideal. Si es una propuesta para la creatividad, la autonomía y el deseo, debe mantenerse flexible y respetuosa de los intereses personales y de otros proyectos críticos, debe asumirse y construirse como parte de una realidad múltiple y compleja, de un contexto educativo y civilizatorio amplio.

ANEXO 1

RELACIÓN DE TÉRMINOS UTILIZADOS

Affidamento

El *affidamento* es un concepto acuñado por el pensamiento de la diferencia sexual. El *affidamento* es un tipo de relación política, no amorosa ni profesional, que se practica para dar espacio a la existencia de las mujeres y a su intervención en el mundo, para reconocerles autoridad, que no es lo mismo que poder de dominación, sino que implica depositar en ellas confianza para crecer y para reconocer lo que me pueden aportar, es decir, reconocerlas como mediadoras del mundo.

En nuestro país, Marcela Lagarde (1998a) lo ha explicado como la construcción de confianza entre las mujeres, el ejercicio de relacionarse con mujeres y reconocer a la otra su autoridad. La autoridad es indispensable para el avance político y el desarrollo personal de las mujeres, sin autoridad no hay protagonismo, no se puede construir el poder de género, construcción que implica enfrentar la desvalorización y deslegitimación de y entre mujeres.

Es central en el concepto de *affidamento* la idea de que la relación se establece entre mujeres diferentes e incluso dispares en términos de poder, de recursos, de capacidades, etc., pues supone la posibilidad de construir alianzas a partir de las diferencias, además de desatar el deseo de desarrollo y de libertad al reconocer y aprender de las otras mujeres más poderosas o capaces que nosotras. Además, en la medida que se reconoce la disparidad, se da también cabida al conflicto, que es abordado de manera abierta.

Concientización

Para algunos autores la concientización y la toma de conciencia son diferentes, la primera es la profundización de la segunda mediante la curiosidad y la reflexión crítica, la aproximación rigurosa y sistemática al conocimiento que en la toma de conciencia queda sólo a nivel de sentido común. En esta investigación, por considerar que se habla desde una práctica educativa en la que se busca un conocimiento sistemático y riguroso en el que se da todo un proceso de aprendizaje y cuestionamiento sobre el propio ser, sobre la identidad, sobre

sus implicaciones políticas, sobre el poder, sobre la realidad, etc. omito esa diferencia en las maneras de las educadoras entrevistadas de nombrar este proceso y asumo que lo que buscan es la “concientización” (*cfr.* Freire, 1999).

Educación no formal

De acuerdo con Emma Fregoso, la expresión “educación no formal” (ENF) comenzó a utilizarse a mediados de los años 60 para denominar acciones educativas intencionales que tenían lugar fuera de la escuela. Fue impulsada, en sus inicios, por las estrategias de trabajo del desarrollo comunitario y posteriormente ha ido cubriendo otras necesidades educativas de distintos sectores de la sociedad y abordando objetivos educativos ampliamente variados. De acuerdo con Antoni Colom, la ENF “incide en procesos educativos que se desarrollan en ámbitos o espacios novedosos pedagógicamente hablando, [...] utiliza para la formación cualquier espacio, aunque no esté diseñado específicamente para la actividad educadora” (como lo es el aula) (*cfr.* Fregoso, 2000; Trilla, 1992; Colom, 1992).

Ética feminista

En el contexto anglosajón es donde más se ha discutido y elaborado sobre la ética feminista. Según Claudia Card, la teorización ética feminista se distingue porque su motivación proviene de los contextos de opresión femenina, se centra en la vida de las mujeres como punto de partida de la reflexión filosófica, y busca la manera de alimentar la vitalidad de las mujeres, de resistir y/o superar la opresión y de facilitar la vinculación positiva. La ética feminista no es un cuerpo de doctrinas unificado, sino un conjunto diverso de aproximaciones a la ética cuyas visiones difieren, que incluyen tanto la reflexión crítica a la ética androcéntrica como la construcción de nuevos enfoques éticos (*cfr.* Card, 2000).

Graciela Hierro, una de las autoras mexicanas que ha reflexionado y teorizado la ética feminista, señala que el punto de partida de su reflexión ética es “la experiencia vivida y las opiniones morales que de esa experiencia se suscitan”, afirma que el “problema moral de nuestro tiempo, por lo menos aquel que preocupa más por la cantidad de sufrimiento que produce, es el de la condición femenina de opresión” y que identificar “la contradicción que entraña” la condición femenina permite a las mujeres “tomar conciencia del deber que tienen de superarla”. El fundamento de la moralidad “debe descansar sobre el propio interés”, “lograr la felicidad” constituye el “deber moral humano”.

Partiendo de esto, Graciela Hierro propone una ética feminista del interés, una ética del placer: el interés de las mujeres por superar su condición, el *deber ser* opresivo que implica la “acometividad” de las mujeres que las orienta a logros específicos y a la liberación para alcanzar el desarrollo integral y cumplir con el mandato moral de buscar la mayor felicidad. El principio del interés-felicidad

implica a nivel social universalizar los valores femeninos “positivos”, devaluar los “pseudovalores femeninos” y los “pseudovalores masculinos”, la autoapropiación del cuerpo femenino, la creación de una nueva cultura y una “nueva actitud moral que nace de la afectividad y del conocimiento” para superar la opresión, entre otras operaciones de alcance semejante (*cf.* Hierro, 2003).

Experiencias educativas

De acuerdo con la definición de la CEPAL y de la UNESCO que retoma Patricia Ruiz, las experiencias educativas son “aquellas que incorporan una dimensión formativa que implica la transmisión de conocimientos (técnicos o sociales) y el desarrollo de habilidades y actitudes”. Siguiendo a la misma autora, el concepto de experiencia educativa puede incluir también experiencias de capacitación, que de acuerdo con la Organización Internacional del Trabajo se definen por pretender “descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria y en unión con las diferentes formas de educación”; por “mejorar las aptitudes individuales para comprender individual o colectivamente cuanto concierne a las condiciones de trabajo y el medio social e influir sobre ellas”.

Esta aclaración es pertinente pues muchas OC impulsan procesos educativos, otras, procesos de formación, otras, programas de capacitación, y en esta investigación consideré que independientemente de la modalidad bajo la que se desarrollen las experiencias educativas o de la manera que se nombren, sirven para conocer el “estado de la práctica” y como insumo para una reflexión pedagógica (Ruiz, 1994: 31).

Feminismo

Aunque este término se trabaja a lo largo del libro, de manera sintética se puede definir al feminismo como un “movimiento social que representa una manifestación colectiva que ha pretendido superar realidades de discriminación y de desigualdad social, política y cultural de género” (Nash, 1994). No supone ni una definición única del feminismo, ni una “modalidad universal de lucha, resistencia y ruptura”, y/o de “renegociación de los términos del contrato social del género” (*idem*).

Interculturalidad / multiculturalidad

Resulta difícil precisar estas nociones pues si bien parece haber una cierta idea compartida de que el multiculturalismo es una situación en la que está presente una pluralidad de culturas (y la multiculturalidad implica un trabajo en dicha situación sin dirigirse a trabajarla de manera específica), mientras que la interculturalidad es un proceso que implica el diálogo entre esas múltiples culturas, no hay un consenso al respecto.

Una revisión de la literatura sobre educación y multi y/o interculturalidad permite apreciar la confusión en los actuales debates. En algunos textos europeos, como la Enciclopedia Internacional de Educación, la educación multicultural es una noción amplia que incluye, entre otras, la educación intercultural o en todo caso pueden entenderse como conceptos equivalentes para remitirse a un proceso o estrategia educativos que incluyen a más de una cultura, definida ésta por criterios nacionalistas, lingüísticos, étnicos o raciales. En otros textos se plantea que a cada tipo de noción corresponde un objetivo distinto: la educación multicultural responde a la atención a la diversidad étnica y al respeto de las distintas culturas, mientras que la intercultural busca el reconocimiento e intercambio entre las culturas.

En nuestro continente tampoco hay consenso, pedagogos críticos, como Peter McLaren y Henry Giroux hablan de corrientes de “multiculturalismo crítico y revolucionario” y proponen el “hibridismo postcolonial”, postura que rechaza tanto las necesidades de la occidentalización (como la homogeneización e imposición culturales) como la “autoctonía estática”, y busca abordar las tensiones entre las múltiples etnicidades, la comprensión de la identidad personal en la que se traslapan varias condiciones culturales y materiales.

En América Latina es más frecuente la noción de educación intercultural, aunque refiera a cuestiones distintas como son la educación indígena, la educación bilingüe, la educación bicultural, o esa educación que implica la interacción y diálogo entre distintas culturas, el “respeto desde la diferencia” y el “aprecio de lo diferente” (Schmelkes, 2005: 33-37). Sin embargo, también pueden encontrarse estas mismas ideas asociadas a la noción de educación multicultural. También se han acuñado nuevas nociones, como la de “educación para la diversidad cultural”, para aludir a esa educación de reconocimiento y diálogo entre culturas.

Como puede verse, prevalecen visiones o concepciones más o menos limitadas y ambiguas respecto a lo que significa y a lo que diferencia cada término, aunque la precisión de que refiere a culturas, comunidades, sociedades o grupos definidos por criterios similares es común en todos los casos (*cfr.* Ekstrand, 1994; Aranguren y Sáez, 1998; McLaren, 1998; Muñoz, *et al.*, 2002; Klesing-Rempel, 1999; Tchimino, 2004; Schmelkes, 2005; Dietz y García, 2006).

Un énfasis que creo necesario hacer es que si bien la educación intercultural pretendería —o debería— abordar la diversidad en términos amplios, es decir, lingüística, religiosa, sexual, racial, étnica, nacional, de condición física, etc., en América Latina suele todavía estar muy vinculada o circunscrita al grupo étnico, cuestión que hay que trascender.

Subrayo que la perspectiva educativa respecto a la interculturalidad supone un trabajo reflexivo, crítico y valoral para favorecer esa interacción y aprecio

entre distintas culturas o grupos, que se ha desarrollado mediante diversos modelos y políticas (*cf.* Dietz y García, 2006: 238-246).

Por otro lado, es importante considerar los riesgos de establecer en el trabajo intercultural “políticas de la identidad” erróneas, convirtiendo la diferencia en esencia. Se puede tender a homogeneizar la experiencia de ciertos grupos, a subordinar las diferencias específicas de cada persona (de personalidad, historia, etc.) a las que se consideran propias del colectivo al que pertenece, o hacer generalizaciones tomándose como “representante” de un grupo específico sólo a una persona perteneciente a ésta (Kramer-Dahl, 1999: 235).

Debido a que en las entrevistas no siempre se contó con elementos para comprender el significado de uno u otro discurso, opté por referirme a estas ideas de la manera que creí conveniente, así como por retomar algunas críticas que aunque se refieren al multiculturalismo, pueden ser útiles para cuestionar las visiones de los proyectos documentados aunque se identifiquen expresamente con la interculturalidad.

Investigación feminista

El debate sobre si existe o no una forma específica o un modelo particular de investigación feminista lleva cerca de dos décadas en contextos anglosajones, en nuestro país es mucho más reciente. Responder la pregunta sobre la existencia de una metodología de investigación feminista presenta muchas dificultades, aunque para algunas feministas ni siquiera sea válido dicho cuestionamiento.

Margrit Eichler, citando a Schulamit Reinharz (Reinharz, 1992, *cit. pos.* Eichler, 1997: 12), afirma que el feminismo es una perspectiva, un enfoque, no una metodología mientras que Stanley, citada por Carla Cristina García (2004), afirma que el feminismo es más que una perspectiva del mundo, es una manera de estar en el mundo, y por tanto de actuar en él, de conocerlo, de significarlo.

Más allá del debate sobre la constitución de una metodología de investigación específica, hay que reconocer la existencia de propuestas feministas para la investigación: eliminar sesgos sexistas, comprender la realidad desde una perspectiva de género, establecer relaciones comprometidas y horizontales entre quienes investigan y las personas investigadas, reconocer el papel central de la experiencia como fuente/objeto de indagación, asumir una perspectiva posicional, hacer investigación vinculada a la transformación social, y para algunas autoras, como Carla Cristina García, revalorizar la historia, los temas, las obras y las vidas de las mujeres, “mostrar indicios fragmentarios, lo secundario, lo inadvertido, lo desechado, lo no transmitido al tiempo, generar un conocimiento no alienado, a partir de una nueva base epistemológica centrada en la genealogía”. Para un ampliar los debates al respecto, *cf.* Maynard, 1994 y Bartra, 2002a.

Maternazgo

El maternazgo se refiere a una actitud y una práctica que las mujeres, y particularmente las maestras, desarrollan en sus interacciones sociales y profesionales que implican una involucración sentimental, una actitud sobreprotectora y la asunción de un rol de consejería y de “psicoterapeuta”, las cuales se vinculan a los mandatos, cualidades y roles femeninos (como la paciencia, escucha, ternura, amor) derivadas del ser de y para otros, del ejercicio de la maternidad tradicional que es llevado a otros ámbitos y relaciones personales, sea de manera inconsciente o consciente pues puede tener sentido para muchas mujeres el poseer esos atributos y desempeñar ese tipo de función.

Organizaciones civiles

Las organizaciones civiles (OC) son también conocidas como organizaciones no gubernamentales (ONG). Uso el término OC porque, como analiza Rafael Reygadas, éste es el que las mismas organizaciones han promovido, para plasmar, reconocer y validar su práctica e identidad como sujetos colectivos específicos que fomentan la vida cívica social de manera autónoma. Este concepto además resiste una definición en función de una relación con el gobierno.

Las OC surgen en un contexto más amplio de redefinición del espacio público y de creación de un nuevo paradigma de la ciudadanía que reivindican el derecho a hacer política ciudadana, que asumen la corresponsabilidad ciudadana y buscan participar en el desarrollo y bienestar de la sociedad, en el diseño, ejecución, operación, administración, evaluación y continuidad de las políticas públicas, que se centra en la idea de la representación y de la vinculación permanente comunidad-gobierno, que se preocupa por ese tipo de relación y busca la interlocución ciudadana para el ejercicio de gobierno (Reygadas, 1998: 153-276, 577-597).

Organizaciones civiles con trabajo educativo feminista

Para esta investigación definí como OC con trabajo educativo feminista a aquellas organizaciones que reconocen y buscan transformar —mediante la educación— la organización social patriarcal, que luchan contra la opresión de las mujeres. Éstas deben diferenciarse de los grupos y organizaciones de mujeres. Que la organización sea de o para mujeres no implica necesariamente la búsqueda de la transformación de la situación de subordinación femenina, muchas organizaciones de mujeres realizan trabajo alrededor de valores tradicionales o demandas muy concretas que no retan situaciones estructurales ni de género, mientras que aquellas organizaciones influidas por el movimiento feminista son OC en la lógica del desarrollo que se orientan a revertir la subordinación de las mujeres y establecer relaciones más equitativas.

No son la composición de sus integrantes, ni el tema, ni tampoco necesariamente el grupo o sector de atención los elementos que definen una OC con trabajo feminista, sino su intención ético-política (véase también el término “feminismo”).

Patriarcado

La idea del patriarcado ha quedado añeja para muchas feministas y para otras sigue siendo de uso corriente y además pertinente, aunque ahora tiene un sentido distinto que el que tuvo en los años setenta, cuando se creó y difundió el término. Entonces, el patriarcado aludía a un sistema de dominación sexual, racial y social, a un orden político, económico, ideológico y social que mantenía y perpetuaba la jerarquía masculina a través de mecanismos de autorreproducción, constituyéndose en la causa explicativa y omnipresente de la subordinación de las mujeres. Este sistema universal colocaba a las mujeres en un papel de víctimas pasivas sin posibilidades de transformar el sistema de dominación.

En los últimos años se ha revisado esta noción, pues no puede ya pensarse en el patriarcado como si fuera una unidad estable, única, rígida, inmutable y ajena a las condiciones sociohistóricas particulares. Se ha reconocido que el origen de la subordinación y su naturalización dentro de cada sociedad tienen fuentes múltiples y variables por lo que la explicación sobre estos hechos debe de complejizarse; que las mujeres han tenido siempre cierta agencia, a pesar del entorno opresivo que las rodea; que la dinámica organizacional de cada tiempo-espacio y los sentidos particulares dentro de éstos demandan atender aspectos micropolíticos en las relaciones sociales, en el ejercicio del poder, en las formas de organización económica, política, cultural, etc. para comprender mejor el funcionamiento de las jerarquías y de las relaciones de género.

En este contexto, para algunas feministas resulta anacrónico hablar de “patriarcado”, y lo han sustituido por el sistema sexo-género (*cf.* Rubin, 1975) y diversos sistemas de relación y poder más abiertos y en transformación. Para otras muchas feministas, el patriarcado es un término que sigue siendo válido para referirse no a un sistema universal sino a un conjunto que se constituye en y mediante un sistema de prácticas reales y simbólicas que caracterizan a la sociedad y que alude a una forma de organización social androcéntrica, sexista, en donde siguen existiendo la jerarquía y diversas formas del dominio material y simbólico de los hombres en las distintas dimensiones del orden social. Si bien ya no son “patriarcas” —en el sentido antiguo del término— quienes dominan a la sociedad, se asume que la figura del padre la forma un conjunto de hombres que realizan un conjunto de pactos por los que se constituyen como individuos dominantes y que monopolizan el poder, en la familia y en el Estado, y que la organización social es patriarcal cuando existe una organi-

zación de género y edad jerárquica y que prioriza los intereses de los hombres y mantiene sus privilegios en múltiples áreas de la vida social y política. El patriarcado es un constructo histórico y teórico, y en la realidad existen organizaciones sociales patriarcales que en cada tiempo-espacio tienen una concreción particular que debe analizarse. Para algunas autoras el uso del término es importante porque contiene una crítica política explícita.

En el discurso de varias de las entrevistadas para esta investigación y de los materiales aquí analizados es utilizada con frecuencia esta noción, por lo que he respetado su uso y tratado de contextualizar su sentido para evitar una connotación errónea o limitada.

Pedagogía feminista

Una búsqueda en internet del término “pedagogía feminista” arroja varios resultados, sin embargo, si se analiza con detalle el contenido de los documentos se encuentra una gran confusión y diversidad de temas vinculados a esta idea. Por ejemplo, en países como Brasil y España “pedagogía feminista” sirve para nombrar esfuerzos en el campo de la educación sexual, y en Brasil sirve también para referirse a la educación para la salud; en Estados Unidos y Brasil está asociada en algunos casos a la educación multicultural; en Estados Unidos también se han incluido bajo el término estudios de historia de la educación femenina, estudios sobre las oportunidades escolares para las mujeres, análisis de distintas disciplinas y su relación con las mujeres (las mujeres y la ciencia, las mujeres y la biología, mujeres y arte), o manuales para trabajar contra la violencia contra las mujeres; en Australia se incluyen estudios que analizan las reformas del sistema escolar logradas por el feminismo; en Canadá y Estados Unidos la idea de pedagogía feminista sirve para referirse a los programas universitarios de estudios de género y en algunos casos a la transversalización de la perspectiva feminista en el currículo.

Otros conjuntos de ideas asociadas a la pedagogía feminista se relacionan con estudios sobre el proceso de socialización genérica y formación de identidades y roles sexuales, o con la biografía de mujeres líderes en la lucha por la educación de las mujeres. En Barcelona hay algunos materiales y recursos didácticos de la pedagogía de la diferencia sexual que se incluyen bajo la idea de pedagogía feminista, finalmente, en Argentina y Costa Rica hay también algunos productos que ubican la pedagogía feminista como una serie de herramientas para transversalizar la perspectiva de género en el currículo y/o para el trabajo en el aula.

Además, en la mayoría de las ocasiones en esas referencias la pedagogía feminista es un término que se da por sentado, que no se analiza, ni se describe, ni se explica, como si fuera un término de uso corriente y con un significado claro y definido. Este hecho y la amplísima gama temática referida me pa-

recen un claro ejemplo del incipiente o nulo nivel de discusión y acuerdo respecto a lo que significa e incluye la pedagogía feminista.

En este libro planteo que la pedagogía feminista —en proceso de construcción— está compuesta por una serie de fundamentos: idearios, bases teóricas, y una red conceptual que definen un referente particular para la acción pedagógica; y también por un conjunto de ideas normativo-prescriptivas referidas a: los sujetos y las sujetas del proceso educativo, las dimensiones del proceso educativo, las mediaciones para el aprendizaje, y los objetivos y contenidos de aprendizaje, que son el correlato y traducción práctica de los fundamentos. La pedagogía feminista es un conjunto de discursos, una práctica política, y es también una manera específica de educar. Su especificidad consiste en echar una nueva mirada a propuestas político-pedagógicas emancipadoras y desde una postura ética, filosófica y política denunciar su parcialidad y su androcentrismo, posicionándose críticamente ante el poder y la dominación masculinos, y promoviendo la libertad y el fortalecimiento de las mujeres, para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática. El contenido de los fundamentos y planteamientos normativos-descriptivos se desarrollan en las páginas del libro.

Pensamiento de la diferencia sexual (feminismo de la diferencia)

Los grupos del movimiento feminista italiano de la diferencia se alejan de aquellos otros grupos que buscan la igualdad, pues “la igualdad plantea un callejón sin salida, pues el cuerpo es diferente, y debe ser significado de forma particular y personal. A cambio de derechos iguales, se exigió a las mujeres emancipadas o emancipables que fingieran que no tenían un cuerpo femenino: éste es el fraude de la igualdad” (Rivera, 1997: 9). El pensamiento de la diferencia sexual supone entonces una diferencia en las mujeres en la forma de ver y experimentar el mundo, por lo que se intenta reconstruir una identidad y genealogía propias.

Su reto es transformar el orden simbólico a partir de las mediaciones femeninas —de la palabra, de la práctica de la relación— (por eso se conoce también como el pensamiento del “orden simbólico de la madre”), sin pretender construir un modelo determinado de sociedad, sino “intervenir en el mundo en primera persona” (*idem*, 57) pues cada persona debe definir en sus propios términos la libertad, el significado de su cuerpo, las formas de establecer la relación consigo y con otras, sus deseos, los deseos de existir, etc. Más que cambiar la realidad, se pretende cambiar la propia relación con la realidad (Rivera, 2001: 31).

Perspectiva de género

El género como categoría analítica ha adquirido un valor más allá de la teoría y un uso extendido fuera del ámbito académico, se utiliza en la política y otros

ámbitos para reconocer las formas e implicaciones de la construcción social de la diferencia sexual, así como las relaciones de poder dentro y entre los géneros. De esta manera, se han articulado y sintetizado distintos conceptos, categorías, metodologías y explicaciones —a partir del pensamiento feminista y de otros aportes— para desarrollar una perspectiva crítica de la realidad, y para identificar y denunciar su sesgo androcéntrico, sus aspectos opresivos y jerárquicos, la manera en que se construyen y funcionan las características desigualadoras de hombres y de mujeres, así como sus efectos en todos los campos sociales; estudiando las relaciones de poder y sociales en todos los fenómenos y procesos, etc.

El fin de esta perspectiva de análisis y de acción política, social, cultural, educativa, etc. es contribuir a la transformación de la sociedad en miras a alcanzar un horizonte de libertad e igualdad. Abarca planteamientos de carácter teórico o conceptual, metodológicos, filosóficos, éticos, y políticos para comprender y eliminar la desigualdad de género. A este enfoque se le reconoce como “perspectiva de género”. Sin embargo, su uso se ha difundido y utilizado de manera confusa, además, se ha institucionalizado, afectando su sentido crítico, radical y transformador, por lo que a veces la perspectiva de género se puede encontrar deslindada del pensamiento y objetivos feministas, lo cual resulta paradójico pero real.

Proyecto

Siguiendo a Ardoino, se puede entender al “proyecto” como una intención político-filosófica que se traduce operativamente, es la “prefiguración más exacta, más precisa posible, y por lo tanto determinada y definida de lo que se anticipa”, tiene pues dos dimensiones, “que son indisociables”: la intención precedente y la formulación programática en términos de precisión de objetivos, planes, programas, tiempos, espacios, etc. (*cit. pos.* Reygadas, 1998: 164).

Sororidad

La *sororidad* se refiere a la búsqueda de una relación de mutuo reconocimiento entre las mujeres. Es un pacto entre mujeres para enfrentar la opresión, que se basa en reconocer que la otra existe, y la escucho, y aprendo de ella, es el encuentro entre mujeres para construir una alternativa compartida y un apoyo para transformar la vida a favor de cada mujer, es el intercambio que busca la afirmación de la identidad para la modificación de las condiciones de género (*cfr.* Lagarde, 1998a).

ANEXO 2

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL SOBRE LAS ORGANIZACIONES CIVILES E INSTITUCIONES DEL UNIVERSO DE ESTUDIO¹

Coordinadora Interregional Feminista Rural, Comaletzin

Antecedentes

Comaletzin inició su trabajo en 1987, época en que el movimiento feminista no tenía presencia en el ámbito rural, y se constituyó como asociación civil no lucrativa en 1995.

Comaletzin apoya procesos organizativos de mujeres rurales, campesinas, indígenas y mestizas, por ser de los grupos a los que más ha afectado el modelo de desarrollo neoliberal, y por la necesidad de construir espacios que contribuyan a alcanzar la equidad entre hombres y mujeres en el sector rural.

Misión

Apoyar procesos alternativos de desarrollo rural hacia la sustentabilidad social, ambiental y económica; con el reconocimiento y fomento de la diversidad cultural y la pluralidad política.

Este quehacer se apoya prioritariamente en el sujeto mujer como polo de transformación, para favorecer la construcción de relaciones equitativas entre hombres y mujeres, entre generaciones, entre el campo y la ciudad, entre productoras/es, entre productores/as y consumidoras/es, entre gobiernos y ciudadanas/os.

Para lograr sus objetivos Comaletzin fortalece la organización de mujeres y acompaña proyectos comunitarios de mujeres mediante la formación y la capacitación.

¹ La cantidad de información y la redacción de ésta se ajusta a los recursos brindados por cada una de las organizaciones mediante folletos, páginas electrónicas, archivos, manuales, etc.,. Se incluyen, además de las organizaciones directamente investigadas, otras organizaciones e instituciones cuya experiencia y proyectos sintetizan y recuperan de una u otra forma las educadoras independientes entrevistadas. Se presentan primero, y de manera un poco menos resumida, las tres organizaciones investigadas como tal, y posteriormente, por orden alfabético, las otras que fueron mencionadas.

Contexto y formas de trabajo

Las principales regiones de trabajo son: Morelos, Sierra Norte de Puebla y Sur de Sonora. En los estados de Chiapas, Oaxaca, Jalisco, Guerrero, Puebla, Veracruz y Campeche se ha trabajado mediante asesorías y capacitaciones puntuales a grupos de mujeres, organizaciones sociales y organismos civiles con los que se establece relación a partir de la participación en diferentes redes, tanto del movimiento amplio de mujeres como del movimiento feminista.

La principal línea de trabajo es la *formación de liderazgos femeninos*. Para ello se desarrolló, desde 1988, una *Escuela de dirigentas indígenas y campesinas*. Cada dos años sale una generación de 30 participantes promedio de 12 organizaciones sociales y de 6 a 10 etnias diferentes.

El objetivo de este programa es fortalecer el liderazgo de mujeres campesinas e indígenas que ocupan cargos o tienen responsabilidades específicas dentro de organizaciones y grupos sociales, ya sean mixtos o constituidos sólo por mujeres. El programa está dirigido a mujeres rurales “dirigentas”, estos es mujeres líderes que ya han participado en otros cursos y talleres realizados por sus propias organizaciones o por instituciones diversas y, sobre todo, que cuentan con aprendizajes previos derivados de su propia práctica.

La metodología de trabajo con mujeres rurales ha sido un tema presente desde el nacimiento de la Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales, en 1987, de la cual forma parte Comaletzin y que, por tratarse de un aspecto central el trabajo diario, a lo largo de los últimos quince años se han hecho reflexiones y análisis sobre este tema en distintos momentos, y particularmente mediante la organización de encuentros nacionales de la Red, uno en 1992 y otro en 1999, para profundizar en los aspectos metodológicos del trabajo y con cuyos resultados se han elaborado algunos documentos.

En Comaletzin se entiende que la incorporación de las mujeres rurales a procesos educativos y de capacitación contribuye a su empoderamiento y autonomía porque apoya el desarrollo de sus capacidades para mejorar la calidad de su vida personal, familiar y comunitaria. A partir de la experiencia y trabajo realizados y sistematizados a lo largo de varios años, durante el 2003 se diseñó una propuesta educativa llamada: *Modelo para la formación de dirigentas de organizaciones de mujeres rurales, mestizas e indígenas*, con la intención de reforzar el trabajo de la Escuela de Dirigentas a nivel nacional o regional.

Espacios de participación

Comaletzin es socia fundadora de diversas redes nacionales entre las que destacan la Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales, la Red de Género y Medio Ambiente, el Foro Nacional de Políticas de Población, entre otras. También participa en diversas redes estatales y regionales según la zona de trabajo.

Algunos documentos, publicaciones y juegos didácticos

Modelo educativo para la formación de dirigentas de organizaciones de mujeres rurales, mestizas e indígenas. Evaluación de impacto de la Escuela Nacional de formación de dirigentas campesinas e indígenas. Desarrollo, medio ambiente y economías regionales. Carpetas de apoyo a los talleres de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas.

Materiales didácticos de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas: *Árbol del pueblo enfermo y del pueblo sano. Barril de la economía. Gozando con nuestros sentidos. La dirigente: una mujer, muchas funciones. La medida de la triple discriminación. Manual La palabra de las mujeres rurales. Leer, hablar y escribir para hacernos valer más. Me defiendo y participo; guía de defensa y gestión. Paloma de nuestra herencia. Porque nos queremos, nos cuidamos; libreta de autocuidado y sanación para mujeres. Serpientes y escaleras de la salud. Valores y actitudes de la dirigente.*

Observaciones personales

Comaletzin fue una de las organizaciones elegidas para integrarse en esta investigación ya que cumplió con los siguientes criterios propuestos para mi trabajo:

- Cuenta con proyectos educativos feministas (Escuela de Dirigentas Rurales).
- Tiene una intención explícitamente educativa (asesoría y capacitación).
- Tiene una larga trayectoria como organización.
- Cuenta con algunos documentos y materiales, así como con un trabajo educativo sistematizado y un interés por profundizar en aspectos metodológicos.
- Su importancia política estriba en haber sido pioneras en llevar el feminismo a contextos rurales e indígenas, de ahí su legitimidad y reconocimiento.
- Referente teórico: género y desarrollo.
- Entre las ventajas comparativas que distinguí en esta organización están el hecho de que trabaja en distintos estados, con distintas organizaciones, y participa activamente en la Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales, abarcando un sector específico y estableciendo un contacto amplio en el país.
- Contexto: rural e indígena.
- Contacto accesible.

Grupo de Educación Popular con Mujeres, AC (GEM)

Antecedentes

Bajo el reconocimiento de que en la sociedad mexicana existen desigualdades económicas, sociales y de género, el Grupo de Educación Popular con Muje-

res, A.C. surge en 1986 de manera independiente de gobierno, partidos políticos e iglesias y como una institución no lucrativa para trabajar con mujeres organizadas de los sectores populares a fin de contribuir en la transformación y mejoramiento de sus condiciones de vida.

Desde su origen, GEM se organizó en tres áreas de trabajo, atendiendo a tres grandes demandas: a) la organización de las mujeres para generar sus propios ingresos económicos, b) el impulso y búsqueda de formas propias de organización de las mujeres sindicalizadas para defender sus derechos laborales, c) la formación de promotoras como líderes, para que a su vez multiplicaran la metodología educativa utilizada por GEM y los contenidos sobre distintos aspectos de la problemática de las mujeres, desde la perspectiva de género.

Misión

GEM es una institución no gubernamental que trabaja con mujeres en educación de género en las siguientes áreas de atención:

- Economía y trabajo,
- Participación política y construcción ciudadana,
- Maternidad, familia y educación.

Los propósitos de GEM son que las mujeres tengan poder de decisión sobre su vida, su economía y participación política para contribuir:

- En la conformación de una fuerza política nacional que elimine todas las formas de discriminación y violencia hacia las mujeres, y transforme sus condiciones de vida.
- En la elaboración de una agenda de política social que apunte la construcción de una sociedad más justa, equitativa y democrática y el fortalecimiento de la ciudadanía.
- En la consolidación de espacios y proyectos colectivos de mujeres para la formulación de propuestas de género, democracia y calidad de vida, que incidan en sus organizaciones y en la sociedad, con demandas y reivindicaciones que las aglutine y favorezca.

¿Para quién trabaja GEM?

GEM trabaja para mujeres organizadas de pequeñas empresas sociales, trabajadoras asalariadas, grupos y organizaciones urbano populares y campesinas, para el movimiento feminista, y grupos de ciudadanas que buscan organizarse. También trabaja con otras ONG, académicos, organismos gubernamentales, de iniciativa privada y grupos y organismos comprometidos con la transformación social. Con redes nacionales e internacionales.

En términos generales, GEM a fin de lograr su misión y propósitos; ha venido ampliando y precisando sus niveles de trabajo con los grupos y organiza-

ciones, siendo estos: a) El nivel de base: varias organizaciones urbano-populares, organizaciones campesinas, organizaciones y grupos de empresas sociales, grupos y organizaciones de trabajadoras y organizaciones de mujeres. b) El nivel intermedio: representantes de organizaciones populares, promotoras de grupos y organizaciones de trabajadoras, organizaciones no gubernamentales del Distrito Federal y de los estados, académicas, grupos de mujeres que buscan pertenencia a grupos, mujeres independientes interesadas en participar en GEM. c) El nivel nacional: redes mixtas y de mujeres, y d) El nivel internacional: foros y redes internacionales, organismos multilaterales, agencias de cooperación.

Estrategias de trabajo

GEM logra sus propósitos mediante la formación, capacitación y asesoría; el fortalecimiento de la organización de las mujeres; la investigación de la realidad de la mujer y su difusión; la elaboración de propuestas de políticas públicas y leyes, frente a las vigentes; la presión y generación de alianzas con otros grupos y redes para incidir en la sociedad; la elaboración, realización e impulso de metodologías con perspectiva de género.

Principales logros

Durante los primeros 10 años de existencia, GEM ha mantenido los propósitos que le dieron origen, logrando apoyar a las mujeres en su organización y fortalecimiento. Esta acción la desarrolla no sólo en el Distrito Federal, sino en veinte estados del país. Ha llevado también su trabajo y propuestas mediante talleres a mujeres de países de Centroamérica, como es el caso de Honduras y Guatemala, a otras mujeres latinoamericanas a través de sus publicaciones y su participación en foros y eventos a nivel internacional como es el caso de la IV Conferencia Mundial de la Mujer, donde GEM participó como parte del grupo impulsor de las ONG mexicanas y en la coordinación latinoamericana.

GEM cuenta con un reconocimiento a nivel nacional e internacional y ha ganado una posición importante frente a distintos sectores como el gubernamental, privado, las ONG de mujeres y mixtas y otros sectores de la ciudadanía mexicana, ya que no sólo cuenta con propuestas educativas para las mujeres, sino con propuestas que intentan beneficiarlas, incluyendo a otros sectores de la sociedad mexicana.

GEM ha influido en su entorno en la medida en que ha trascendido como institución, ha evolucionado y ha logrado mantener un equilibrio entre su comportamiento y el entorno, contando con propuestas viables para las mujeres y ampliando sus niveles de acción. Algunos de los logros generales son:

a) La consolidación de la relación de GEM, de manera dinámica y permanente, con distintos grupos y organizaciones de mujeres, fundamentalmente

de sectores populares que demandan su intervención en los espacios educativos y de participación política.

b) Consolidación de una oferta educativa que, sin dejar de seguirse retroalimentando y construyendo, da respuesta a la problemática de las mujeres en distintos campos y ámbitos desde la perspectiva de género. Una de las riquezas de GEM es trabajar una diversidad de temas que aportan elementos que pueden ser traducidos en políticas públicas como son: familia, empresas sociales, maternidad y trabajo, ciudadanía y democracia. Esto es posible en la medida en que se consolida un equipo que reúne especialización y profesionalismo en áreas específicas de trabajo.

c) Inserción protagónica y propositiva en distintas redes y espacios de convergencia, tanto del movimiento feminista (Red Latinoamericana “Entre Mujeres”, “Hacia Beijing 95”, entre otras) como de organizaciones mixtas (Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, Red de Redes, ESPAZ, Mesa de Empleo y Encuentro Ciudadano).

d) Una estrategia financiera diversificada.

Programas y proyectos

En GEM existen tres programas, todos ellos realizan actividades de educación (mediante talleres, foros y encuentros), de investigación y sistematización y de difusión (mediante la producción y publicación de materiales educativos):

1. Formación de Mujeres de Empresas Sociales.

2. Formación de Trabajadoras Asalariadas. Su objetivo general es realizar actividades educativas, de promoción y difusión con trabajadoras desde la perspectiva de género, a fin de potenciar su participación organizada y generar la elaboración de políticas públicas para transformar la desigualdad genérica en el ámbito laboral y en la reproducción social. El programa trabaja mediante los siguientes proyectos: Maternidad y Mujeres Trabajadoras, Formación de Trabajadoras del Magisterio y Organización de las Trabajadoras y sus demandas.

3. Vida Cotidiana y Participación Política de las Mujeres. El objetivo general de este programa es la educación de las mujeres para el cambio de los roles que tradicionalmente se dan en el seno de las familias y para impulsar una mayor participación de las mujeres en todas aquellas áreas de la vida social y política del país. Se da capacitación a promotoras. Opera por medio de los proyectos: Comisión de Mujeres de Asamblea de Barrios, Propuesta de modificación al Código Civil, Comunicación y Educación para la Transformación de las Relaciones Tradicionales de la Familia, De Ama de Casa a Trabajadora Asalariada, Una Mirada a los Libros de Texto de la Educación Primaria desde la Perspectiva de Género, Alianza Cívica, Construyendo Ciudadanía para las Mujeres.

Estructura organizativa

La institución cuenta con un equipo de nueve mujeres profesionistas en distintas disciplinas: economía, trabajo social, psicología, sociología, antropología y derecho. Este equipo trabaja de tiempo completo en el desarrollo de los programas y de manera eventual colaboran distintas personas en el trabajo de promoción, diseño, elaboración e impresión de materiales y asesorías.

Organizativamente GEM tiene las siguientes instancias de decisión y trabajo:

- Una asamblea anual en la que se toman las decisiones de políticas institucionales y programáticas para el cumplimiento de las metas, a partir de evaluaciones, de actividades y balances financieros.

- Un consejo interno integrado por representantes de los tres programas, el cual se reúne trimestralmente para revisar los avances y evaluar el desarrollo de las actividades; el estado financiero de la institución y las estrategias financieras.

- El área administrativa.

- Un consejo externo.

- Los programas de trabajo los cuales atienden distintos sectores y niveles de participación.

Publicaciones de GEM

Folletos y trípticos: *Las cooperativas, Resurgimiento 19 de Septiembre, Mujeres para hoy, Taller El Refugio, Procedimiento para determinar el precio de la maquila en la costura, K'atinamit K'uk Nuestro pueblo Quetzal, Movimiento Magisterial 1989. Testimonios, Hacia un plan de igualdad, Trabajadoras, Feminismo y organización sindical, Mitos, Realidades y propuestas sobre maternidad, I y II Foros Las Políticas Públicas y las Empresas Sociales de Mujeres, Nosotras y las leyes, ¿Soy madre de mis alumnas y alumnos?, Decálogo para una convivencia de respeto, crecimiento personal y afectividad en la familia.*

Libros: *Para nacer de nuevo, Mujeres empresarias. Educación y rentabilidad en la empresa social, Familias en transformación y códigos por transformar, repensar y politizar la maternidad, un reto de fin de milenio, Jornadas feministas "Feminismo y Sectores Populares en América Latina", Familias con futuro. Derecho a una sociedad más justa.*

Juego: *Hablemos de Nuestra Sexualidad.*

Antología sobre el aborto y boletines trimestrales sobre *Mujeres empresarias.*

Material multimedia y base de datos: *Familias con futuro. Derecho a una sociedad más justa.*

Observaciones personales

GEM fue una de las organizaciones incluidas en el universo pues cumplió con los siguientes criterios propuestos para mi investigación:

- Misión y proyectos educativos feministas.
- Vocación educativa.
- Trayectoria de la organización de más de 15 años y proyectos actuales con más de 3 años de experiencia.
- Cuenta con documentos y un trabajo sistemático en la elaboración de materiales.
- Tienen importancia política dentro del campo de la sociedad civil por su larga trayectoria, cuenta con legitimidad social y reconocimiento, así como gran capacidad de elaboración.
- Referente teórico: educación popular.
- Como ventaja comparativa se prioriza el ser una organización histórica en el campo.
- Contexto de trabajo: urbano.
- Contacto accesible.

Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir, AC (ILSB)

Misión

El Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir es una asociación civil, constituida en el año 2000, cuyo objetivo es proporcionar a las mujeres y jóvenes (hombres y mujeres) líderes herramientas teórico-conceptuales y prácticas, que les permitan revisar y replantear, sobre bases diferentes, los modelos tradicionales de liderazgo y contribuir a generar un liderazgo social permeado por la perspectiva de género y el respeto a las diferencias culturales.

El ILSB es, en México, la única institución educativa dedicada a la formación de líderes sociales.

Proyecto educativo

El ILSB trabaja sobre la base de un modelo teórico-práctico fundacional enfocado en la construcción de un nuevo tipo de liderazgo. Este modelo es el núcleo central del proyecto educativo y político-cultural de la institución. El modelo se articula alrededor de cuatro niveles: el individual o del “yo”, el de equipo o del “nosotros”, el del “otro” o de “ustedes” y el de “todos” o del “mundo”.

Programas

El ILSB desarrolla dos proyectos simultáneos, uno dirigido a mujeres y otro a jóvenes (hombres y mujeres).

Ambos se desarrollan mediante una amplia oferta formativa que consiste en diplomados, cursos, seminarios, talleres, encuentros y foros. Asimismo se

desarrollan otras actividades educativas y culturales que completan la labor formativa del ILSB, como exposiciones, presentaciones de libros, publicaciones, exposiciones, conferencias, etc.

1. Programa Mujeres: su objetivo es potenciar el liderazgo de las mujeres en aras de cambiar las claves de la representación y las prácticas del poder y del discurso, incorporar las necesidades y la visión de las mujeres en la construcción de la sociedad civil y en la dirección del Estado; adquirir liderazgo social para generar transformaciones políticas y culturales, y así renovar los estatutos tradicionales de la política.

Algunos de los servicios educativos se dirigen a mujeres provenientes de distintos sectores: organizaciones sociales, profesionistas independientes, partidos políticos; otros a las mujeres que trabajan en y desde su casa, y otros más a hombres y mujeres que trabajan en la función pública nacional, estatal o municipal.

2. Programa Jóvenes: su objetivo es fortalecer la participación, como líderes sociales, de las y los jóvenes (que tienen entre 18 y 30 años), en los espacios de toma de decisiones. Esto se lleva a cabo, a través de un programa de formación que aborda el debate nacional e internacional en diversos temas, y brinda las herramientas teórico-metodológicas que posibilitan el ejercicio de un liderazgo social de nuevo alcance, innovador y creativo.

El programa cuenta con una oferta dirigida a personas jóvenes con una actividad de conducción y/o dirección civil, social, cultural, política e institucional o un alto potencial de liderazgo en cualquiera de estos ámbitos, y otra para gestoras y promotoras en salud sexual y derechos sexuales y reproductivos.

Asimismo, el ILSB ofrece sus servicios y diseña cursos a la medida para distintos grupos del sector privado, gubernamental, y social, y con algunas actividades educativas dirigidas a públicos específicos como talleres para profesionistas en general y profesionales de la política.

Algunas publicaciones

Jóvenes y liderazgo. Jóvenes, sexualidad y derechos: cartas de navegación. Foro de Jóvenes para la Democracia Social. Cartilla por los derechos sexuales de las y los jóvenes.

Observaciones personales

Incluí el ILSB en el universo pues de los criterios para la selección de organizaciones cumplió con los siguientes:

- Cuenta con una misión y proyectos educativos feministas, así como una clara vocación formativa.
- Tiene una trayectoria suficiente para que su propuesta haya sido experimentada y revisada.

- Hay un diseño claro de la propuesta metodológica planteada en algunos documentos institucionales.

- Su importancia política reside en el trabajo que realiza con mujeres en puestos de liderazgo de distintos ámbitos, contextos y edades, contando así con un impacto transectorial.

- Referente teórico: “Planteamientos emergentes” (el diseño metodológico está basado en una lógica académica, es interdisciplinario, parte de una visión profesional).

- Como ventaja comparativa central está el hecho de que sea una organización nueva, profesional, y aunque trabaja con distintos grupos, prioriza entre ellos a las mujeres jóvenes, sector específico poco atendido en otros proyectos o experiencias educativas. Asimismo trabaja con grupos mixtos.

- Contexto: urbano, espacios locales (gubernamentales), ciudadanos.

- Contacto accesible.

Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Cesder

Es una institución educativa y de promoción del desarrollo que inició su trabajo en 1982, en una comunidad indígena de la Sierra Norte de Puebla. Actualmente el equipo de trabajo está integrado por 56 personas, entre asesoras y asesores externos, jóvenes técnic@s, y profesionistas campesin@s, formad@s y calificad@s en los programas educativos del Centro.

Cesder se encuentra en el municipio de Zautla, Puebla, buscando incidir en el desarrollo de la región, siguiendo un Plan Indicativo para el Desarrollo Regional con horizontes de planeación a 10 años, el cual se apoya en lo logrado en más de dos décadas de trabajo en el impulso y consolidación de procesos de desarrollo local, en la aceptación de las comunidades, el apoyo de los gobiernos estatal y federal, así como de fundaciones nacionales y extranjeras y de empresarios mexicanos, quienes confían en las posibilidades y repercusiones del trabajo que estamos realizando.

Su hacer tiene que ver con el impulso de procesos de desarrollo basados en acciones colectivas, promovidas en organizaciones locales comunitarias por recursos humanos de las mismas comunidades, en su mayoría formados en los procesos educativos —formales y no formales— sostenidos por el Cesder.

Programas

1) Programa de Desarrollo Regional. Comprende cuatro áreas estratégicas de intervención:

- Producción alimentaria. El desarrollo posible en las regiones de agricul-

tura de la pobreza tiene como soporte fundamental la seguridad alimentaria. Elevar los niveles de producción de alimentos posibilita a las familias campesinas el impulso del aprovechamiento múltiple de los recursos para acceder de manera menos desventajosa al mercado de productos. En este campo, el Cesder impulsa acciones de: capacitación, investigación, promoción, y producción.

- Impulso de nuevos comportamientos económicos. La economía local no puede seguir dependiendo de los ingresos por venta de fuerza de trabajo en otras regiones ni aplicando su esfuerzo a procesos deficitarios. Una economía regional dinámica, basada en la solidaridad, en la creación de cadenas productivas que aprovechen los recursos locales y la articulación a los mercados regionales, estatales y nacionales, es una exigencia para el corto plazo. Esto sólo será posible con la aparición y fortalecimiento de nuevos comportamientos económicos. Actualmente se trabaja en torno a: financiamiento campesino, capacitación, impulso y fortalecimiento de microempresas, comercialización, y ciudadanía y organización comunitaria.

- Construcción de autonomía y ciudadanización. El desarrollo sólo será posible en la medida en que la población ejerza sus derechos y responsabilidades en el cumplimiento de metas, programas, proyectos, sueños. Las acciones en esta línea buscan: el fortalecimiento de las organizaciones locales, la defensa de los derechos humanos, los derechos ciudadanos, los derechos de la mujer, los derechos de los pueblos indios, y la participación ciudadana en el gobierno local.

- Bienestar familiar y comunitario. Parte importante del trabajo en esta área busca la sensibilización y capacitación de la población para que demande servicios integrales, adecuados y de calidad. Las acciones se concentran, principalmente, en la apropiación individual y colectiva de la salud, a través del trabajo directo en ella y en el mejoramiento de la higiene y la alimentación. La base del trabajo en el área de salud es la formación de promotoras/es comunitarios; paralelamente se avanza en acciones de mejoramiento de la alimentación a través de la producción alimentaria y la promoción de nuevos patrones de consumo que aprovechen los recursos locales. Las acciones se dirigen a: promover el ingreso familiar, mejorar la calidad de vida de las familias campesinas y de las comunidades, asegurando mejores condiciones de alimentación, nutrición, salud, vivienda y servicios públicos, y asegurar las condiciones para el desarrollo físico, cognitivo y emocional de la población infantil de las comunidades de la región.

2) Programa de Formación de Recursos Humanos

Cesder trabaja en la educación formal, la educación comunitaria, la asesoría a maestras/os y la investigación, para el fortalecimiento de un sistema de educación rural incluyente que posibilite el desarrollo de la región. Busca construir

una educación de calidad, adecuada, que sea factor de desarrollo. Durante más de dos décadas de educación formal, el Cesder ha desarrollado y validado modelos educativos propios para: secundaria rural, secundaria bilingüe-intercultural, preparatoria rural, formación de técnicos universitarios en Educación rural; Alternativas de producción agropecuaria; Salud rural comunitaria; Impulso y gestión de microempresas; Derechos humanos y ciudadanos; y licenciatura en Planeación del desarrollo rural.

Este esfuerzo ha cristalizado en:

- 8 generaciones de secundaria para campesinos, con cerca de 250 egresados/as

- 14 generaciones de secundaria bilingüe-intercultural; 216 jóvenes egresadas/os:

- 17 generaciones de preparatoria; 486 jóvenes en tres sedes

- 11 generaciones de técnicos/as universitarios/as; 113 jóvenes formados/as

- 14 generaciones de profesionistas campesinas/os; 141 jóvenes participando

- 96 profesionistas campesinos/as egresados/as.

- 1 zona escolar de telesecundarias (administrada y sostenida por la Secretaría de Educación Pública del Estado) con 14 escuelas aplicando un modelo basado en el nuestro, atendida mayoritariamente por personal docentes formado en el Cesder, con 16 generaciones formadas y varios miles de egresadas/os.

Además, en el fortalecimiento de capacidades técnicas, mediante la educación comunitaria se realizan en promedio 48 talleres cada año, en los que participan cerca de 350 mujeres y 120 hombres de 22 comunidades y cuatro municipios, en las temáticas de: producción agrícola, manejo forestal, gestión financiera, manejo de recursos naturales, salud familiar y comunitaria, producción pecuaria, gestión empresarial, salud sexual y reproductiva, técnicas de gestión ambiental, y desarrollo infantil.

En coordinación con universidades y centros de investigación nacionales y extranjeros, han sido emprendidos procesos de investigación en las temáticas de: educación rural, desarrollo cognitivo, producción agrícola, recursos filogenéticos, deterioro ambiental, tecnologías para la producción agropecuaria, condiciones de vida locales y regionales, necesidades bibliotecológicas en comunidades indígenas.

Se ha asesorado y apoyado en la formulación de propuestas educativas para educación primaria, secundaria, preparatoria y profesional de: nahuas de Veracruz, Sierra Norte de Puebla, Hidalgo y Guerrero; wixaritari (huicholes) de Jalisco, raramuri (tarahumaras) de Chihuahua, mayas de Yucatán, Campeche y Quintana Roo; tzeltales de Chiapas: nasas, guambianos y Totorós del

Cauca, Colombia; mazahuas del Estado de México: aayuj (mixes), zapotecos y huaves de Oaxaca.

Centro de Estudios Sociales y Culturales Antonio de Montesinos, AC (CAM)

El CAM nace en todo lo que fue el impulso de la Iglesia latinoamericana en torno a la preparación y a la realización de la tercera Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, que tuvo lugar en México en el año de 1979. Entonces un grupo de sacerdotes y laicos, crearon un centro de estudios sociales y culturales que fuera un centro de inspiración cristiana, no un centro oficialmente católico, sino un centro que estuviera acompañando con sus análisis sociales sus reflexiones teológicas y sus discusiones sobre metodologías pastorales, a todos los cristianos de movimientos populares, a todos los cristianos de las comunidades eclesiales de base.

Se constituyó legalmente en 1985 con la misión de contribuir, desde una ética cristiana, a la construcción de un proyecto de nueva sociedad justa, libre y armónica inspirada en los valores evangélicos.

Pretende ser una organización con articulaciones sociales y civiles de incidencia nacional, con interlocución con instancias de gobierno para reorientar las políticas de desarrollo social, con reconocimiento de su aporte por parte de las organizaciones y grupos populares con quienes trabaja, y con el mejoramiento permanente de su aporte especializado, sustentado teórica y prácticamente para aportar a la construcción de la democracia participativa, la equidad social, y el estado de derecho.

Estrategias y campos de trabajo

La estrategia institucional consiste en, desde una perspectiva ciudadana democrática, generar información útil para potenciar la fuerza creadora, propositiva y articuladora de diversos actores sociales y eclesiales en la exigencia de sus derechos, acorde con una ética liberadora. Para esto, orienta sus actividades hacia:

- La implementación y consolidación de mecanismos que fortalezcan la institucionalidad y comprometan acciones estratégicas que se propongan como iniciativas generadoras a otros grupos, en perspectiva de la propia misión
- La construcción y difusión de referentes teóricos y metodológicos para la acción ciudadana y la promoción del desarrollo integral a través de la investigación documental, participativa y la sistematización de experiencias
- El desarrollo e impulso de procesos sociales y culturales para el fortalecimiento de actores sociales y eclesiales en ejercicio de sus derechos, con grupos populares, organizaciones sociales, eclesiales y civiles

- La generación o articulación a iniciativas que promuevan la exigibilidad y justiciabilidad de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC) en espacios eclesiales, sociales, ciudadanos, académicos y de organizaciones civiles, en interlocución con instancias de gobierno

El CAM trabaja actualmente en tres campos

1. Desarrollo integral: busca producir una estrategia de intervención social (referentes teóricos y metodológicos) para potenciar actores de desarrollo (humanizador, democrático, sustentable, sostenible y equitativo) a través de procesos pedagógicos desde el ámbito local.

2. Teología: su propósito es producir y difundir pensamiento ético-teológico crítico como herramienta que permita a las/los cristianas/os recrear los sentidos que orientan un proyecto social alternativo y promover una vivencia eclesial con estructuras que faciliten la participación, la equidad y la solidaridad con las/los excluidas/os.

3. Política social: su misión es apoyar, por medio de capacitación, asesoría e investigación, los esfuerzos de los distintos actores civiles y gubernamentales encaminados a lograr la participación ciudadana y la incidencia efectiva en políticas públicas que conlleven a la plena realización de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, teniendo una perspectiva nacional e internacional.

El proyecto con mujeres rurales

Uno de los proyectos impulsados desde el CAM es el de “Mujeres Gestoras de Desarrollo: experiencia de empoderamiento con mujeres rurales”, el cual se desarrolla en comunidades rurales del estado de Veracruz: Benito Juárez, Miguel Hidalgo y La Margarita del municipio de Catemaco; Francisco I. Madero, del municipio de Hueyapan de Ocampo y en San Martín, del municipio de Soteapan. Este proceso inició en el año 2000.

El proceso de Mujeres Gestoras de Desarrollo es una estrategia de intervención social orientada a favorecer el empoderamiento de mujeres rurales a través de su participación en la definición y ejecución de iniciativas de desarrollo que respondiendo a las necesidades prácticas de las mujeres vayan atendiendo también sus necesidades estratégicas, con un impacto benéfico para sus familias sus comunidades. El proceso implica distintas etapas, desde la sensibilización y autodiagnóstico, hasta la planeación e implementación de proyectos de desarrollo.

Otras actividades

Como organismo civil y centro de investigación, el CAM desarrolla proyectos, seminarios, foros, etc. en conjunto con otras instituciones sobre los temas que maneja y dirigidos a organizaciones comunitarias y vecinales, a promotores y promotoras comunitarios, a funcionarios de distintas instancias del gobierno

federal y del Distrito Federal. Además ha diseñado y desarrollado una serie de talleres y diplomados, herramientas, mediante las cuales, se ha brindado capacitación a los distintos actores que de alguna manera tienen relación con la participación ciudadana, políticas públicas, política social, y derechos económicos, sociales y culturales.

Algunas publicaciones

Lo cívico en lo público, De lo cívico a lo público, Entre lo cívico y lo gubernamental, Las organizaciones civiles en la transición, Gobernabilidad democrática en la ciudad de México, La política social en la Ciudad de México 2000-2003, Programa Nacional de Desarrollo Social 2001-2006, Análisis del Ramo 20, Programa de Desarrollo Social, La perspectiva de género: un desafío en el diseño de programas y proyectos de política, Los recursos económicos de la política social, Participación ciudadana, La política social actual.

Centro Michoacano de Investigación y Formación "Vasco de Quiroga", AC (Cemif)

El Cemif, con sede en Morelia, fue fundado por el teólogo Raúl Vidales y María Arcelia González Butrón. Desarrolla su trabajo principalmente en las regiones de Nocupétaro, Susupato, Morelia y en las zonas indígenas como Cuanajo y Meseta Purépecha.

El Cemif sirve a la sociedad en varias áreas de investigación, capacitación y difusión, desde las que acompaña distintos procesos populares: teología, ecumenismo y cultura; desarrollo rural; mujeres, educación y ciudadanía. Trabaja en las áreas de educación, alfabetización, formación y capacitación de promotores/as, asesoría jurídica, desarrollo a través del fortalecimiento de las organizaciones locales, y de espacios locales y municipales, así como en cuestiones relacionadas a los derechos humanos.

Entre los temas que aborda están economía, pobreza, género, equidad y sustentabilidad.

El trabajo que se dirige beneficia a personas adultas y jóvenes de población de tipo escolar urbana, rural, indígena y campesina, por medio de charlas, conferencias, talleres y documentos. Sus servicios son recibidos también por otras OC, universidades, escuelas y entidades de investigación, a la vez que producen de su organización folletos, fotografías, trípticos y acetatos.

La organización se vincula con otras ONG mediante la pertenencia a diversas redes, dando capacitación, coordinando y organizando eventos; mismas que pertenecen a grupos de mujeres y mixtos; así como participando en iniciativas inter-

institucionales que promueven la participación ciudadana y el desarrollo local. Entre estas, destaca su participación y coordinación en la iniciativa para participar el diseño del Plan de Desarrollo del Estado de Michoacán 2003-2008.

Algunas publicaciones

Transformaciones económico estructurales, pobreza y desarrollo social en México; Las mujeres en Michoacán. Hacia un nuevo amanecer; Desde los cuerpos. De la crítica a la economía de mercado y las políticas neoliberales a las propuestas.

Ciudadanas en Movimiento por la Democracia

Es una organización de mujeres, no partidaria, civil, pacifista, plural. Nació el 4 de julio de 1994, en la Ciudad de México, como producto de la profunda crisis política y social que impactó al país. La originó la necesidad de contar con un espacio de participación ciudadana para expresar todas las inquietudes surgidas al calor de los acontecimientos nacionales, y la convicción de impulsar una ciudadanía femenina visible y protagónica, como parte fundamental de la construcción de la verdadera democracia.

Está formada por mujeres activas en diversas organizaciones que en el año de 1994, y en el contexto electoral de entonces y al trabajo de observación electoral realizado, decidieron dar continuidad al trabajo ciudadano.

Ciudadanas está comprometida con el proceso de transición democrática, desde el movimiento civil en México, con voz y fuerza propia. Su objetivo es contribuir al proceso de transición a la democracia en México, promoviendo una mayor participación de las mujeres en los espacios de decisión de la vida pública nacional, a partir de la clarificación de los derechos ciudadanos de las mujeres, la definición de los propios intereses específicos, el fortalecimiento de su conciencia ciudadana, y de organización autónoma para el desarrollo de las destrezas para la gestión del poder político de las mujeres.

CMD está formada por activistas de diferentes orígenes sociales y movimientos: integrantes del movimiento urbano-popular, estudiantes, académicas, activistas sindicales, amas de casa, integrantes de OC, etc.

Líneas de acción

- Promoción de la participación política de las mujeres en los espacios de decisión de la vida pública nacional.
- Capacitación de las mujeres en el conocimiento y defensa de sus derechos ciudadanos, desde una perspectiva de género.

Ambas se desarrollan a través de talleres sobre ciudadanía y democracia.

- Difusión de los derechos y acciones ciudadanas de las mujeres.
- Investigación de temas relacionados con la ciudadanía genérica y la publicación de los materiales resultantes.
- Vinculación con los diversos organismos de mujeres y democráticos locales y nacionales para la construcción de una amplia convergencia que favorezca el cambio hacia la democracia.

Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina, AC (CIDHAL)

CIDHAL es una organización con sede en Cuernavaca, Morelos, fundada por Betsie Hollants, periodista belga, pionera del feminismo en México, quien dedicó gran parte de su vida para que las mujeres contaran con espacios de investigación, documentación y crecimiento. CIDHAL fue constituida legalmente en el año de 1965 y fue uno de los primeros centros de mujeres en México, consolidándose como tal en 1979.

Desde la década de los ochenta, el trabajo se ha centrado principalmente en cuatro áreas diferentes: a) Salud Integral; b) Documentación y Comunicación; c) Políticas Públicas; d) Educación para la Salud.

Actualmente CIDHAL trabaja como un centro especializado en la equidad de género y el objetivo general es contribuir a la equidad de género como eje de mejoramiento de la calidad de vida mediante servicios de salud, educación, comunicación e información, estimulando la participación ciudadana, los procesos de empoderamiento de las mujeres y el respeto a sus derechos humanos.

Busca la realización y participación de toda clase de actividades sociales, culturales, científicas, educaciones y caritativas, que inicien, promuevan, fomenten o estimulen la comunicación y el intercambio en beneficio del desarrollo humano en todos sus aspectos en América Latina, principalmente de la mujer, independientemente de cualquier ideología política o religiosa. Para esto, impulsa distintas estrategias:

- Crear y promover alternativas educativas, de participación ciudadana e informativas con relación a salud integral, autoestima, violencia doméstica y ciudadanía, que favorezcan el empoderamiento de las mujeres.
- Promover la salud integral de las y los jóvenes, particularmente en salud sexual y reproductiva.
- Impulsar alternativas tendientes a mejorar la calidad de vida de las mujeres y sus comunidades, en armonía con el ambiente, a través de procesos educativos y de la promoción de proyectos económicos sustentables.
- Sensibilizar a la sociedad en torno a la equidad de género a través de todas nuestras intervenciones.

- Participar con enfoque de género en espacios públicos y redes de coordinación entre academia, gobierno, sociedad civil, con el fin de democratizar cada vez más espacios de nuestra sociedad.

Los proyectos operativos a través de los cuales se desarrollan alternativas educativas, informativas, de participación ciudadana y terapéuticas, son:

- Políticas Públicas y Salud Sexual y Reproductiva.
- Formación de operadoras de programas sociales en materia de equidad de género y desarrollo social y humano en los Estados de Guerrero y Morelos.
- Diplomado en liderazgo y habilidades directivas para servidoras públicas y colaboradoras de organizaciones de la sociedad civil.
- Fortalecimiento y Desarrollo Estratégico del Centro de Documentación del Inmujeres D.F.

Algunas publicaciones y materiales en video

Recreando la huella de Betsie Hollants, La mujer en México a la luz de las conferencias internacionales Cairo/Beijing: bibliografía, Estamos expuestas: vínculos entre el medio ambiente y el cáncer de mama, Género y derechos humanos, Género y medio ambiente, Violencia doméstica, Todo lo que usted quiere saber sobre el cáncer del cuello de la matriz y la manera de identificarlo, Ciudadanía y derechos humanos, Lesbianismo y diversidad sexual, Violencia familiar y sexual, Climatorio y menopausia, Vejez.

Elige, Red de Jóvenes por los Derechos Sexuales y Reproductivos, AC

Elige es una organización civil feminista de mujeres y hombres jóvenes creada en 1996 y constituida legalmente en 1999.

Su misión es el empoderamiento juvenil, a través de la promoción y defensa de los derechos sexuales y reproductivos de la gente joven para facilitar el ejercicio de su ciudadanía. Ésta, se concreta en los siguientes objetivos estratégicos:

- Construir un discurso propio sobre juventud y derechos sexuales y reproductivos que fundamente acciones y proyectos.
- Promover procesos de formación a jóvenes para la defensa y promoción de los derechos sexuales y reproductivos, desde una perspectiva feminista y de la juventud como actor social y de derechos humanos.
- Promover el liderazgo y organización juvenil para la defensa y promoción de los derechos sexuales y reproductivos.
- Incidir políticamente y en políticas públicas para el avance de los derechos sexuales y reproductivos de la gente joven.

- Facilitar mecanismos efectivos para la denuncia y defensa de derechos sexuales y reproductivos de la gente joven.

Elige desarrolla, pues, iniciativas de capacitación, de investigación y de incidencia. Ha diseñado metodologías de capacitación especiales para jóvenes desde un enfoque feminista, juvenil y de derechos humanos a partir de las cuales desarrolla procesos formativos.

Además de participar en diversas redes, Elige es una de las organizaciones fundadoras e impulsoras de la Red Latinoamericana y Caribeña de Jóvenes por los Derechos Sexuales y Reproductivos (REDLAC), un espacio de articulación regional formada por 15 organizaciones juveniles o que trabajan con jóvenes en áreas afines a los derechos sexuales y reproductivos, en América Latina y el Caribe (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Perú, República Dominicana y Uruguay), y creado entonces para dar seguimiento a las conferencias de El Cairo y Beijing. Desde este espacio, Elige ha participado activamente en diferentes iniciativas regionales e internacionales relacionadas con los derechos humanos de las mujeres, con la participación de mujeres jóvenes en los procesos de las naciones unidas.

Algunas publicaciones

Manual para la promoción y defensa de los derechos sexuales y reproductivos de las y los jóvenes; Mujeres, jóvenes y activistas: situación de autocuidado y autodefensa frente a la violencia de género; Mis recursos y poderes frente a la violencia de género; Mujeres jóvenes y derechos humanos. Manual de capacitación en derechos humanos de las mujeres jóvenes y la aplicación de la Cedaw.

Equipo de Mujeres en Acción Solidaria, AC (EMAS)

El Equipo de Mujeres en Acción Solidaria se fundó en 1985 en la Ciudad de México, cuando un grupo de mujeres comprometidas con la lucha por la equidad de género, inspiradas por la utopía de un mundo sin discriminación, verdaderamente justo, incluyente y democrático, se reunió para realizar, como su nombre lo indica, un trabajo solidario con mujeres de sectores populares urbanos. Su interés desde entonces ha sido apoyar a las mujeres pobres en acciones que no sólo contribuyan a superar sus condiciones de pobreza, sino dotarlas de herramientas que les permitan luchar en contra de la opresión en la que históricamente han estado sumergidas

“Desde 1987 trabaja en Michoacán, contribuyendo desde el quehacer educativo en comunidades rurales desde la incidencia en políticas públicas para el mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres y de su posición social”.

Ha trabajado también en localidades de Guanajuato y Veracruz, además de hacer un trabajo urbano y de incidencia en la opinión pública en favor de los derechos de las mujeres e impulsado diversos espacios de trabajo y reflexión feminista. Actualmente su zona de trabajo principal es el estado de Michoacán.

EMAS se define hoy como una organización civil ecofeminista y ecuménica integrada por personas provenientes de diversas disciplinas y quehaceres unidas para lograr relaciones igualitarias y equitativas entre mujeres y hombres mediante la sensibilización, la educación, la investigación, la incidencia en políticas públicas, la promoción del desarrollo local y la articulación de actores sociales, dirigida prioritariamente a mujeres y familias pobres para lograr un desarrollo humano sustentable basado en la justicia, la equidad de género, la solidaridad, la multiculturalidad y la defensa de todos los derechos humanos.

Su misión es construir una sociedad democrática, la cual supone terminar con la discriminación e inequidad en los aspectos económicos, sociales y culturales en que viven las mujeres pobres e indígenas.

EMAS trabaja actualmente con campesinas y campesinos, indígenas, promotoras y mujeres de grupos y organizaciones civiles de Michoacán y la región Centro de México. Cabe señalar que desarrolla un trabajo educativo por la equidad con los hombres, para que se valore el trabajo y el aporte de las mujeres y puedan ser incluidas en la toma de decisiones, tanto en la esfera de lo doméstico como en la de lo público.

Su trabajo lo organiza en cuatro ejes temáticos: Género y desarrollo rural, Educación básica y capacitación para la gestión y el trabajo, Salud, y Teología y trabajo ecuménico con mujeres. Entre sus propósitos, programas de trabajo y actividades se encuentran:

- Colaborar con mujeres de colonias populares en la formación (capacitación de promotoras) y atención a la salud; impulsar campañas educativas en salud, de herbolaria y remedios tradicionales, así como programas de higiene y saneamiento ambiental.
- Apoyar en el aporte de elementos teóricos y metodológicos desde una perspectiva de género, en programas de desarrollo rural, mediante la formación y capacitación de mujeres campesinas e indígenas y la promoción, desarrollo y seguimiento de proyectos productivos.
- Apoyar en el Programa de Alfabetización y postalfabetización. Elaboración de materiales e impulso de programas de capacitación para el trabajo y aplicados a proyectos productivos.
- Impulsar la realización de autodiagnósticos, elaborar y sistematizar diagnósticos de género.
- Promover el liderazgo y ejercicio de la ciudadanía de las mujeres.

- Contribuir al desarrollo de programas orientados a la sostenibilidad productiva y la incidencia en políticas públicas de combate a la pobreza.
- Promover actividades de reflexión teológica desde la perspectiva de la mujer (como instrumento de liberación y no de opresión) en los diversos programas formativos.

Instituto de las Mujeres de Chiapas

Es un organismo estatal, creado en el 2001 con el objetivo de mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de las mujeres de Chiapas. Su misión es promover una cultura de equidad de géneros que garantice el ejercicio de los derechos de las mujeres y su plena participación en todos los ámbitos de la vida.

Trabaja en el ámbito regional / comunitario con las mujeres; y en el ámbito de las instituciones de gobierno en la promoción de la equidad de género.

Entre sus objetivos se encuentran:

1. Contribuir al empoderamiento personal y colectivo de las mujeres que garantice su participación plena en los espacios de decisión y en la construcción de su ciudadanía.
2. Promover el desarrollo integral con igualdad de oportunidades para las mujeres, considerando la equidad social en el acceso, uso y control de los recursos.
3. Promover una cultura de equidad de género, no violencia y dignificación hacia las niñas y las mujeres.
4. Promover el conocimiento sobre la diversidad de las condiciones de vida de las mujeres, visibilizando las inequidades de género.

Estrategias

- Impulsar la transversalidad de la perspectiva de equidad de género en las políticas pública por medio de la sensibilización y capacitación de servidores/as públicos.
- Promover el empoderamiento individual y colectivo de las mujeres que les permita ejercer su ciudadanía.

El instituto lleva a cabo diversos proyectos y acciones para la promoción de los derechos de las mujeres y la equidad de género, entre estos están:

1. Acciones de promoción y difusión de los derechos de las mujeres, mediante campañas, foros y talleres con mujeres y charlas de sensibilización y talleres dirigidos a servidores/as públicos/as.
2. Promoción del desarrollo y empoderamiento de las mujeres, por medio de proyectos económicos que incluyen el ahorro y crédito para grupos de mujeres.
3. Información y orientación a personas que sufren violencia domestica.

4. Centro de documentación especializado en mujeres y género. Se dispone de materiales impresos con diversos temas para trabajar con mujeres; videos, manuales, folletos, revistas etc.

5. Desde el año 2001 se lleva a cabo el monitoreo y el análisis del presupuesto público del Estado., además de estudios diagnósticos para conocer la situación de las mujeres;

6. Para la formación y capacitación en temas de género, políticas públicas, liderazgo, derechos humanos, desarrollo, violencia de género y otros temas se organizan diplomados y la Escuela de liderazgo para mujeres organizadas.

Instituto de las Mujeres del Distrito Federal

En 1999 se crea el Instituto de las Mujeres del Distrito Federal, como órgano desconcentrado de la Secretaría de Gobierno del D.F. En enero de 2001, se fortalece el Instituto asignándole la operación y coordinación del Sistema de los Centros Integrales de Apoyo a la Mujer (CIAM), considerándolos como sus representaciones operativas en las 16 delegaciones, ratificándolo formalmente en el Artículo 205 del Reglamento citado y publicado en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal*. Asimismo, queda adscrito a la Secretaría de Desarrollo Social como un órgano desconcentrado, para, finalmente ser en 2002, constituido como organismo público descentralizado con personalidad jurídica, patrimonio propio, autonomía técnica y de gestión para el cumplimiento de sus objetivos y atribuciones.

El Inmujeres-DF funciona a través de diversas direcciones administrativas y operativas. Entre estas destaca la Dirección de fomento y concertación de acciones, cuyo objetivo general es impulsar una estrategia institucional que permita avanzar en la incorporación de la perspectiva de equidad de género de manera transversal en la formulación, diseño, toma de decisiones, implementación y evaluación de las políticas públicas en los ámbitos: ejecutivo, legislativo, judicial, así como en el impulso de políticas públicas corresponsables con la sociedad civil que busquen erradicar la discriminación hacia las mujeres del Distrito Federal. Para esto tiene un programa de Formación y Capacitación a Servidora/es Públicas/os, que además de las tareas formativas y la elaboración de materiales, pretende sistematizar y evaluar las experiencias de sensibilización y capacitación.

Otra vertiente de trabajo implica la formulación e implementación de estrategias de incidencia en la agenda pública y gubernamental en corresponsabilidad con diversos actores como son: la Asamblea Legislativa, organizaciones civiles, dependencias gubernamentales, Consejo Consultivo del Inmujeres-DF, etc., a fin de contribuir a mejorar la calidad de vida de las mujeres del Distrito Federal desde el ámbito legislativo, aún cuando el trabajo específico

con el Consejo Consultivo del Inmujeres-DF ha tenido una incidencia tanto en el diseño como evaluación programática del propio Instituto.

Cuenta también con un Proyecto de Difusión que busca incidir en la opinión pública para prevenir sobre los mensajes estereotipados hacia las mujeres y contribuir así a la no discriminación y no violencia hacia las mujeres de nuestra Ciudad, así como difundir los servicios que proporciona el Inmujeres-DF. Este proyecto se desarrolla mediante la producción de medios impresos institucionales, en enlace con los medios de comunicación, el monitoreo continuo de información en medios impresos y electrónicos.

También se promueve el respeto y reconocimiento a los grupos de mujeres mayormente discriminadas.

Sistema de las Unidades del Inmujeres- DF en las delegaciones

El Sistema está formado por una unidad en cada una de las 16 delegaciones del Distrito Federal. Estas unidades son espacios de encuentro, formación, reflexión y participación que tienen el propósito de promover acciones afirmativas, con la intención de impulsar el fortalecimiento del poder femenino, para mejorar sus condiciones de vida individual y colectiva, a partir de los siguientes principios:

- Apoyo y orientación a las mujeres de todo tipo de organización, edad, creencia religiosa y posición política.
- Promoción de una cultura de no violencia, ausente de imágenes estereotipadas que denigren a las mujeres.
- Orientación y capacitación a las mujeres para que como personas formadas e informadas, tengan capacidad de interlocución con las instituciones, asumiendo su corresponsabilidad en el desarrollo del trabajo, para mejorar su calidad de vida.
- Promoción de la equidad de género y de una cultura de igualdad de oportunidades.
- Desarrollo de la capacidad personal y colectiva de las mujeres, para que logren transformar su entorno familiar, social y político.
- Promoción y respeto a los derechos de las mujeres.
- Respeto a la diversidad social y sexual de mujeres y hombres.

En estas Unidades se brinda apoyo a las mujeres para la construcción de una cultura de equidad de género y de igualdad de oportunidades, a través de asesoría, orientación, talleres y cursos de sensibilización y capacitación que fomenten su desarrollo integral, participación económica y laboral, así como el conocimiento y ejercicio pleno de sus derechos humanos y su participación ciudadana.

Para el logro de sus objetivos las unidades del Inmujeres cuentan con cinco áreas, las cuales están integradas por personal altamente capacitado para el trabajo con mujeres:

— Asesoría Jurídica y Orientación Integral. Promueve el conocimiento de los derechos de las mujeres, la igualdad jurídica y su participación equitativa en todos los ámbitos, a fin de fomentar condiciones que posibiliten el ejercicio pleno de los mismos.

— Construcción de Cultura Ciudadana. Promueve el ejercicio de los derechos ciudadanos de las mujeres, estimulando su liderazgo y empoderamiento, para fomentar su organización y participación ciudadana en las demarcaciones delegacionales.

— Desarrollo Económico y Trabajo. Fomenta el desarrollo económico de las mujeres y la igualdad de oportunidades en el mercado de trabajo, promoviendo su organización autogestiva y el respeto a sus derechos.

— Desarrollo Personal y Colectivo. Favorece el desarrollo integral de las mujeres e incidir en su empoderamiento para mejorar su calidad de vida en el ámbito individual, familiar y social.

— Equidad en la Infancia y la Juventud. Fomenta las relaciones interpersonales de niñas/os y jóvenes en un marco de equidad y democracia genérica.

Mujeres para el diálogo

El Colectivo Mujeres para el Diálogo fue formado hace 25 años, y desde entonces se impulsa el empoderamiento de las mujeres y sus organizaciones, mediante la transformación de las relaciones desiguales e inequitativas en la sociedad, articulando género, fe, clase y etnia, y a través de las redes de mujeres. Es un grupo de mujeres de inspiración cristiana, solidarias con las mujeres de sectores populares: campesinas, indígenas y colonias populares, para producir cambios en la sociedad, en relación con su condición como mujeres y en búsqueda de una vida más justa.

Sus propósitos son contribuir a la organización de las mujeres para la reivindicación de sus derechos, e impulsar el proceso de liberación de las mujeres particularmente por la eliminación del sistema patriarcal. Trabaja para contribuir a los procesos de transformación sociales y culturales desde una perspectiva de género.

Se ha propuesto, entre sus estrategias, apoyar a las organizaciones de mujeres en sus áreas de formación y capacitación para dirigentes y asesoras, por su función multiplicadora.

Líneas de trabajo

1. Proceso educativo. El eje central de Mujeres para el Diálogo es el “proceso educativo” de las mujeres marginadas. Se brindan talleres en: Alfabetización y

post-alfabetización con perspectiva de género; Bases antropológicas; Identidad y sexualidad, Mujer y Salud, Violencia. También organiza encuentros, coloquios, debates, seminarios, foros, cursos, y campañas dirigidos a diversos sectores de la sociedad. Mujeres para el Diálogo edita, desde hace más de 20 años, un folleto de amplia distribución que contempla una temática de acompañamiento a los procesos de empoderamiento de las mujeres. El Boletín Compañeras es una publicación trimestral editada sin interrupción desde el año 1982, destinada a las organizaciones de mujeres de los sectores populares, urbanos, campesinos e indígenas.

2. Organización de las mujeres. Formación y asesoría a grupos de mujeres que las solicitan. Impulsa la organización de redes y coordinadoras de mujeres. Servicios específicos a las organizaciones de mujeres para su fortalecimiento.

3. Sistematización e investigación. Asesoría en sistematización de las experiencias de organización y lucha de las mujeres, así como procesos de cambio y educativos de la mujer. Investigación con perspectiva de género en temáticas necesarias para el avance del movimiento de las mujeres.

4. Mujeres para el Diálogo cuenta con el Centro de Documentación "Imelda Tijerina", que tiene un amplio acervo de libros, boletines, documentos, carpetas temáticas y videos desde la perspectiva de género, acumulado a lo largo de 22 años de vida y de relaciones nacionales e internacionales con instituciones afines.

5. Teología Feminista. Realización de talleres y diálogo permanente con mujeres de iglesias, apoyando la reflexión desde la perspectiva de género.

6. Participación en redes y colectivos de mujeres y mixtos a diversos niveles a fin de fortalecer el movimiento amplio de mujeres y articular procesos organizativos.

Algunas publicaciones

Manual y cartilla de Alfabetización "LOLA"; Salud de la mujer campesina, guía metodológica; Esperanza. Un nuevo amanecer. Violencia conyugal; Aurora. Un nuevo amanecer. Violencia Infantil; Lucero. Un nuevo amanecer. Expresiones de la violencia; Las mujeres también somos Iglesia; La mujer campesina, en la familia y en la sociedad; Mujer y Educación. Guía metodológica; El mensaje de Jesús a las Mujeres; Celebrando a las mujeres; Democracia genérica; La Dimensión Feminista de la Fe; Rostro de la Iglesia Mexicana del Siglo XXI; El Impacto de la política y economía globalizadoras en el trabajo y calidad de vida de las mujeres; Manual: Bases antropológicas de la teoría de género; Manual: Mujeres juntas, ni difuntas.

Servicio, Desarrollo y Paz, AC (Sedepac)

Es una organización civil mexicana no lucrativa, fundada en 1983 en el Distrito Federal, formada por mujeres y hombres con diversas capacidades profesionales e identidades culturales.

Sedepac surge cuando un grupo de 8 trabajadores encabezados por Rogelio Cova, deciden separarse de la Casa de los Amigos, organización mexicana, para fundar una asociación civil, motivados por la preocupación de vincular los proyectos de desarrollo rural y comunitario que llevaban a cabo con los movimientos sociales y populares que estaban emergiendo ante la crisis económica y social en el país. Desde entonces, su acción se orienta fundamentalmente a capacitar a los grupos y organizaciones populares del campo y de la ciudad para su fortalecimiento organizativo a través de procesos de educación participativa.

Sedepac trabaja por una sociedad incluyente, de paz, libertad y sustentabilidad, que garantice la vida en plenitud para toda la población y una cultura de solidaridad entre pueblos y naciones. Dirige sus esfuerzos a la consolidación de organizaciones populares y civiles como sujetos de sus propios procesos, responsables de sus relaciones humanas, de su sociedad y de su vínculo con la naturaleza.

Impulsa iniciativas sociales y ambientales orientadas al bienestar colectivo y favorecemos la articulación de experiencias y energías a nivel local, regional, nacional e internacional.

Se trabajan tres ejes temáticos operativizados en proyectos y territorios específicos: desarrollo sustentable, democracia de género, y fortalecimiento del protagonismo popular.

Proyectos del eje de género

En esta línea se desarrollan diversos procesos de formación a mujeres. En Coahuila impulsa talleres en salud laboral, capacitación y asesoría jurídica para trabajadores y trabajadoras de la maquila. En Chiapas se ha impulsado la “Escuela de Liderazgo y Participación de las mujeres indígenas”.

En el Distrito Federal y zona metropolitana impulsa, desde 1987, una “Escuela de Capacitación Jurídica de Defensoras Populares”, dirigida a mujeres urbanas de OC con trabajo popular, sindical, cultural, religioso, ecológico, político y estudiantil, con la intención de proveer herramientas para el conocimiento y defensa de los derechos de las mujeres. En este mismo contexto se ha impulsado también la “Escuela de protagonismo de mujeres jóvenes de organizaciones”.

También se trabaja, desde 1990, con la Sociedad Cooperativa “La Igualdad” y la Unión de Mujeres Campesinas de Xilitla, de la Huasteca Potosina, asesorando sus proyectos de desarrollo y organizativos.

ANEXO 3

HERRAMIENTAS DIDÁCTICAS DE PROYECTOS EDUCATIVOS FEMINISTAS

Si bien como se mencionó, la investigación no se dirigió específicamente a recuperar instrumentos didácticos de los proyectos por priorizar cuestiones teóricas, filosóficas y más metodológicas que operativas, la revisión documental permitió identificar algunas propuestas pedagógicas o la sistematización de algunos recursos didácticos de los proyectos.

Estos recursos, si bien no pueden mencionarse siempre como específicos de la pedagogía feminista por ser más bien herramientas retomadas o compartidas con otras corrientes educativas como la educación popular, educación no formal, educación de personas adultas, etc., son las técnicas de trabajo por medio de las cuales se operan los proyectos educativos feministas.

Es muy difícil sistematizarlas para poder hablar de un “método feminista” o de procedimientos comunes utilizados para lograr las acciones pedagógicas, pues en cada caso van integrándose y proponiéndose actividades y estrategias de uso común con otras que pueden ser muy originales.

En términos generales, puede decirse que las técnicas más recurridas son aquellas técnicas grupales, lúdicas, participativas y vivenciales que promueven la reflexión crítica y permiten la involucración afectiva, como la discusión grupal, autodiagnósticos, sociodramas, lecturas, trabajo en equipos, collages, franelógrafo, juegos, trabajo personal, técnicas participativas para la evaluación de conocimientos, votaciones para elegir y priorizar problemáticas, etc.

Algunas técnicas que sí tienen un carácter más específico pues recuperan la subjetividad y la propia experiencia como las historias de vida, la autocrítica, el mapeo del cuerpo (para saber qué conocen las mujeres de su cuerpo), el ciclo de vida, el análisis de los cuerpos de hombres y de mujeres con relación a la salud y enfermedades, la comparación de posiciones sociales de hombres y mujeres, el análisis de la estructura y funcionamiento de la familia, e incluso se retoman en algunos casos herramientas terapéuticas, y técnicas de “educación somática”, que se intercalan para formar una propuesta particular.

Casi todas las experiencias sistematizadas describen como técnicas centrales para el desarrollo de su proceso aquellas que se trabajan en “el taller”, describiendo algunas características de éstos (son participativos, permiten el aprendizaje significativo, promueven la reflexión individual, son dinámicos, recuperan el saber de las mujeres, sensibilizan, favorecen la discusión grupal, se forman círculos de reflexión para construir el conocimiento, utilizan técnicas vivenciales, analíticas, de animación), más no recuperan los procedimientos concretos que forman parte de los talleres.

En otros casos se alude a la elaboración de manuales, antologías y otros materiales didácticos como formas centrales de llevar a cabo el proyecto educativo.

Aquí cabe señalar que según Marcela Lagarde, un aporte feminista a los talleres de grupos, que surge desde los pequeños grupos de reflexión y de autoconciencia feministas, ha sido introducir conocimientos teóricos y filosóficos feministas como marco e insumo de las interpretaciones y de los contenidos, trabajándose sobre la experiencia que cada mujer lleva al grupo a partir de indicaciones precisas que se formulan con base en los ejes teóricos y filosóficos del feminismo (2001a: 70). Son los casos concretos, determinado material o técnica específicos los que permiten ver la singularidad de una estrategia que en función de los contenidos a trabajarse y de los principios feministas, determinan una forma particular de desarrollar la acción pedagógica. Introduzco aquí una revisión de algunos recursos didácticos para evidenciar esto.

Los talleres feministas

Autoras como Marcela Lagarde (*idem*, 68 y ss.) hablan de “talleres feministas”, espacios pedagógicos entre mujeres con intereses feministas, y expone un conjunto de técnicas desarrolladas desde los talleres feministas que comprende el trabajo con fotografías, las autobiografías, las genealogías, la etnografía de la vida cotidiana, los inventarios (de bienes, de recursos, de salud, de autoestima, etc.), los autorretratos, la escritura, etc.

Ilustro un ejemplo: En un taller de autoidentidad y autoestima se trabaja en plenaria y con actividades de reflexión personal. La tallerista hace en plenaria algunas preguntas que sirven para enmarcar claves sobre el estado de la autoestima. Pregunta por el género, edad, condición sexual, estado conyugal, estado sexual ligado a la maternidad, lugar de origen, familias de origen, capacidades creadoras, habilidades, con quién(es) viven, generaciones políticas, educativas, culturales o de cualquier tipo que marquen una significación especial, formación escolar, habilidades físicas, ocupación, estado de salud, situación económica y

financiera, situación personal, membresías en grupos religiosos, sociales, civiles, etc. Estos indicadores implican condiciones particulares de vida, identidades asignadas y dimensiones de la autodisposición, y se pide a cada integrante que se presente y diga cómo está su autoestima, utilizando algunas de las claves o condiciones que están afectando positiva o negativamente la propia autoestima.

Posteriormente, cada integrante escribe signos de su autoestima, lo que contribuye a elevarla y a bajarla, lo que otras personas valoran de ella, lo que señalan como defectos, lo que cada quien valora de sí misma y lo que considera defectos, sintetizando esto en un esquema de colores que permita ubicar relaciones y conflictos entre la autopercepción y la percepción externa. Después se reflexiona y escriben cuáles son las “expectativas originarias de los otros importantes” sobre cada una, cuáles son las expectativas externas actuales, cuáles son las propias expectativas sobre cada una, y cuáles de esas se cumplen y cuáles núm. Se trabaja en grupos para comentar y analizar las respuestas y aquello que resulta interesante. En plenaria se analizan las coincidencias de género, de edad o de otras condiciones; el aprecio de los otros a cualidades y expectativas tradicionales en torno al género (el cuerpo, la sexualidad, la estética, la moral, las prioridades en la vida, la ocupación), se discuten las correspondencias y las discrepancias. Se analiza la relación entre esas expectativas y las identidades estereotipadas e institucionales, cómo se pueden transformar en mandatos que forman la base de la autodisposición, y cómo esos coexisten a otros deseos propios que surgen de otras muchas fuentes de identidad y experiencias vividas. Se hace un cierre con explicaciones sencillas sobre la autoestima desde una perspectiva feminista.

Como se observa claramente en este ejemplo, en un “taller feminista” se recurre a la reflexión personal y colectiva, al apoyo en preguntas concretas para hacer un inventario y un análisis de la autoestima desde una perspectiva feminista, reconociendo la propia experiencia e incluyendo principios básicos del feminismo.

El uso de las fotografías se incluye en este tipo de talleres como testimonio, como “abridoras” de la memoria, y como recurso etnográfico, es decir, para reconocer épocas, estilos y modos de vida, trayectorias familiares y personales, etc. Pueden utilizarse para analizar la genealogía, la historia de vida, la autodisposición, la autoestima, analizando los significados de las personas, los objetos, las actividades, los ámbitos, y los vacíos que aparecen en las fotos, así como del hecho de tener y guardar fotos o de no hacerlo; identificando condiciones de vida, relaciones personales, tránsitos, continuidades y rupturas entre un antes y un después, crisis vitales, etc.

Otras autoras, como Christina Hee (1997), han desarrollado también técnicas de trabajo grupal para talleres feministas en las que incluye la música, el manejo del cuerpo, la dramatización, la expresión libre y también el trabajo

con cuentos y fotografías para detonar conversaciones sobre las imágenes, para analizar distintas visiones del mundo, expresar emociones, o detonar la discusión de algunos temas personales o sociales. En estos talleres se incluyen todos los lenguajes señalados buscando integrar el nivel afectivo, corporal y creativo en la propuesta educativa.

Respecto al cuerpo, la autora señala que es un “medio de autoexpresión y fuente interminable de creatividad y conectividad” en los talleres, y sobre las ventajas y posibilidades de trabajar el cuerpo en los talleres feministas afirma que el movimiento corporal es útil para cambiar estados de ánimo, para generar confianza y para abrirse al placer, que trabajar con el lenguaje corporal ayuda a conectar la emotividad, los conocimientos y la conciencia y a favorecer la comunicación (Hee, 1997: 64 y ss.). Y me parece aún más interesante cuando el lenguaje corporal sirve para generar la discusión y reflexión del grupo. La técnica “Género en el cuerpo” consiste en pedir al grupo que baile, primero con movimientos rápidos, luego con movimientos lentos, que bailen feo, luego bonito, que bailen con equilibrio, después sin equilibrio, con seguridad y luego con inseguridad. Entre cada tipo de baile se pide que cierren los ojos, que se detengan a recuperar las sensaciones corporales y las diferencias entre cada movimiento. Después se pide que caminen como un “hombre estereotipado”, que se imaginen que se encuentran con un amigo y lo saluden. Cierran los ojos y analizan esta nueva experiencia. Lo siguiente será caminar como una “mujer estereotipada”, se vive la experiencia emocional y psíquica, se encuentran a una amiga y la saludan. Se reflexiona sobre esta última experiencia y luego se contrastan las sensaciones personales, sentimientos, expresiones corporales, etc. en los ejercicios de hombre y de mujer. Se puede también pedir que se imaginen como un hombre y una mujer en un autobús lleno o en cualquier otra situación. Se puede reflexionar sobre la percepción del espacio, los movimientos y las sensaciones que producen las situaciones, así como sobre los grupos sociales a los que pertenecían esas mujeres y hombres estereotipados.

El Cuaderno metodológico para la formación jurídica de Defensoras Populares, de Sedepac

El cuaderno parte de la experiencia de la Escuela de Capacitación Jurídica a Defensoras Populares, y es una herramienta para la multiplicación de la Escuela, cuyo objetivo es “promover y contribuir en la afirmación de identidades individuales y colectivas de mujeres integrantes de organizaciones civiles, a través de su capacitación jurídica para el conocimiento y pleno ejercicio de sus derechos desde una perspectiva de género”.

Son ocho los ejes temáticos del curso: Condición socio-histórica de la mujer, Derechos de las mujeres, Sistema jurídico mexicano, Derechos sexuales y reproductivos, Dependencia y subordinación en el Código Civil, Violencia y derecho penal, Sujeción y relaciones de poder dentro de las organizaciones, Protagonismo y participación social y política de las mujeres.

Sobre las “estrategias para el aprendizaje y forma de trabajo” se dice: “El proceso de enseñanza aprendizaje se desarrolla a través de sesiones teórico-prácticas, técnicas y dinámicas grupales participativas y ejercicios vivenciales (...) también se emplea la observación y reflexión de la problemática como formas de conocimiento de la realidad”.

El manual ofrece una “planeación didáctica” detallada para el desarrollo de cada módulo, dividido en sesiones, presentando una introducción con sus objetivos generales, y los temas, momentos, aspectos y procedimientos por medio de los cuales desarrollar cada sesión. Analizo aquí una sesión del primer módulo con fines de ilustrar cómo se instrumenta el proceso educativo.

Módulo: Condición socio-histórica de la mujer

Objetivos: “Identificar un conjunto de circunstancias, cualidades y características esenciales que construyen la identidad femenina en la sociedad, la convivencia cotidiana y la interacción con las y los otros. Reconocer las transformaciones en las nuevas identidades como opciones de vida”.

Los temas son: la identidad y subjetividad como mujeres, la visión de género feminista, la condición histórica de las mujeres, el feminismo, los cuales se trabajan en siete sesiones.

Las sesiones sobre identidad y subjetividad, en términos de procedimientos, contemplan exclusivamente el trabajo en equipos a través de guías de preguntas que después son compartidas en plenarios. Se incluye también la exposición del tema por parte de la facilitadora, mediante acetatos, la cual sirve como insumo para la reflexión en equipos, otra vez, a partir de una guía de preguntas.

Las siguientes sesiones del módulo también implican, la mayoría, trabajo en plenaria mediante lluvia de ideas, trabajo en equipos con guías de discusión, plenarios de reflexión, trabajo individual a través de lectura de algunos textos, la observación de un video, etc. Las guías de reflexión pueden contener preguntas que suponen la recuperación de experiencias y/o puntos de vista personales, como: “En la infancia, ¿cómo fue la relación con tu madre, padre, hermanas y hermanos y otros familiares?, ¿cómo era la relación con tus amigas y amigos?, ¿qué aspectos sobresalientes recuerdas de tu niñez?, ¿qué te daba alegría y qué te asustaba?, ¿cuándo empezaste a sentir cambios fisiológicos en tu cuerpo?, ¿cómo te sentiste cuando te llegó la menstruación?”, etc.; hay otras preguntas

para estimular la reflexión más amplia o posicionarse ante un tema, tales como: “¿Cómo hemos construido nuestra identidad como mujeres?, ¿cuál es mi opinión acerca del aborto?, ¿qué argumentos hay a su favor?”, y otras más para la discusión conceptual y/o para la abstracción y análisis de información de documentos: “¿Qué es sexo?, ¿qué es género?, ¿qué significa mirar las cosas a través del género?, ¿qué cambios identificas que ha tenido la mujer mexicana desde la época precolombina hasta nuestros días y cómo ha sido su participación?”.

Ocasionalmente se incorpora alguna otra técnica distinta retomada de otros manuales y que no se describen en el cuaderno, como la de “afirmaciones sobre los hombres y mujeres” o la “ruta histórica de las mujeres”, que sirven como detonantes o como cierre del trabajo de reflexión de los equipos.

En suma, es la reflexión individual o colectiva, generada por preguntas específicas y/o por la lectura de alguna información, la herramienta central de este módulo, y también del resto, aunque en algunos otros módulos hay otras técnicas distintas, como la dramatización de historias, el juego de roles, el relatar experiencias personales, el armado de rompecabezas, el análisis de casos, la lectura comentada de cuentos, fábulas, etc., la visita a un museo, la recabación de información en la prensa sobre temas específicos para ser analizados, la puesta en común, la elaboración de listas de gastos y de actividades en el hogar, la ordenación de pasos en un procedimiento jurídico de defensa de los derechos, la elaboración de propuestas de aplicación práctica de algunos instrumentos jurídicos, el cinedebate, la elaboración de demandas de derechos, entre otras. Todas estas técnicas adquieren un sentido particular cuando se identifican sus contenidos y se insertan en un proceso de formación amplio.

Tal vez una de las técnicas más singular es una de las varias que se plantean para abordar el divorcio (módulo 5). El ejercicio “Pareja de papel” consiste en que cada participante dibuje en una hoja una pareja, sea hombre o mujer, y se les pide, una vez concluido el dibujo, que hagan con la hoja lo que quieran, pueden romperla, tirarla, pegarla, guardarla, etc. Se pide al grupo que salgan unos minutos, y después de descansar, que recuperen su hoja y la dejen como estaba cuando finalizaron el dibujo. Después se reflexiona sobre lo sucedido, sobre las consecuencias de las acciones y decisiones, sobre la reparación del daño, sobre las formas de regresar a la normalidad algunas situaciones con la pareja.

Demos razón a la esperanza. Cartilla para la educación en derechos humanos de las mujeres, de EMAS

Esta cartilla describe 20 lecciones y lecturas sobre los derechos humanos de las mujeres. Las lecciones son descripciones de sesiones temáticas en las que se

incluyen una serie de pasos para desarrollar los temas. Algunas lecciones se trabajan principalmente a través de comentarios focalizados, es decir, de plenarios o equipos donde se reflexionan, analizan y discuten preguntas específicas, algunas personales, otras sobre los contenidos de algunas lecturas, otras sobre conceptos; y hay también algunas otras técnicas, como juegos o actividades manuales, que se utilizan para detonar la reflexión sobre temas específicos o como medio de proyección y/o expresión personal.

Una lección trata sobre la violencia hacia las mujeres. El objetivo de la lección es “que las participantes identifiquen la violencia hacia las mujeres como una violación a los derechos humanos; y distinguir los distintos tipos de violencia”. La técnica de trabajo consiste en formar dos equipos, cada uno tiene una “caña de pescar” (palos largos con estambre colgando de una de las puntas y un clip en el extremo suelto del estambre), y se les pide que pesquen la mayor cantidad posible de peces. Los “peces” son figuras de cartón con forma de pescado, que tienen escrito un mito sobre la violencia, y un clip enganchado en la boca para que puedan ser pescados. Los mitos son: “Las mujeres somos buenas y los hombres agresivos por naturaleza”, “La violencia sexual sólo la hacen los desconocidos”, “Sólo las mujeres jóvenes y bonitas son víctimas de la violencia social”, “Las mujeres no son violentas”, “Sólo se golpea a las mujeres pobres”, “La ropa sucia se lava en casa”, etc.

En el salón se delimita un círculo o “lago” dentro del cual estarán los peces y al cual no se puede entrar sino a través de las cañas. Se pesca enganchando los clips de la caña y de los peces. Una vez terminada la pesca, se hace una plenaria en la que se leen y discuten los mitos sobre la violencia que trae cada pescado, analizando si ese mito tiene fundamentos o núm. Posteriormente cada participante forma una frase positiva que sustituya al mito o mitos que le haya tocado leer, y se escriben las frases de manera que todo el grupo pueda leerlas. A manera de cierre se reflexiona sobre la percepción de las mujeres sobre la violencia, sobre cómo se tiende a naturalizar la violencia, y por qué es importante cambiar esa percepción para estar en condiciones de exigir los propios derechos.

Otra de las lecciones es sobre la discriminación como violación de los derechos humanos. Su objetivo es “que las participantes reconozcan que se tienen derechos en la esfera personal; que comprendan el concepto de discriminación”. Se pide al grupo que permanezca en silencio y relajado, y con los ojos cerrados, que reflexionen que a lo largo de la historia ha habido muchas luchas e intentos de muchos pueblos por crear todas las leyes necesarias para que se reconozcan y respeten los derechos humanos de las personas. Se pide que reflexionen si ya se ha logrado esa situación ideal o no, y que imaginen o recuerden una situación en la que alguna mujer o algún grupo de mujeres hayan sido víctimas de la violación de alguno de sus derechos.

Después se pide que en silencio, cada participante haga un dibujo en el que exprese la situación de discriminación que pensó o imaginó. Se comparten en plenaria los dibujos. La coordinadora hace un resumen exponiendo distintos tipos de discriminación que se hayan mencionado en los dibujos.

Otra lección trata sobre el derecho a la salud. Su objetivo es “que las participantes hagan conciencia sobre la importancia de valorar nuestro cuerpo reconociéndolo como parte fundamental de nuestra identidad y de nuestros derechos, reconocer que tener salud quiere decir bienestar en todos los aspectos de la vida; y reconocer la importancia de conocer y cuidar nuestro cuerpo”.

En ésta, cada participante trabaja individualmente y en silencio, modelando con plastilina su propio cuerpo. No se dan indicaciones especiales acerca de las dimensiones del modelo, si deben ponerla vestida o desnuda, etc. Cuando terminan de modelar la figura, se pide que la observen con detenimiento por todos lados y piensen si le faltó algo, dando oportunidad de completarla si es necesario, y preguntando qué partes les gustan más de su cuerpo y cuáles no les gustan.

Después, en equipos pequeños, comparten cómo se sintieron con el ejercicio, y comentan cómo cuidan su cuerpo, cuánta atención le ponen a éste, qué podrían hacer para cuidarlo mejor. Se hace una plenaria donde se retoman los comentarios de los equipos, sí como la reflexión sobre por qué las mujeres tienden a relegar la atención a la propia salud y/o priorizan la atención a la salud de otras y otros miembros de la familia.

Los materiales de Comaletzin

Hago aquí una breve descripción de una serie de materiales didácticos que ha generado el equipo de Comaletzin, los cuales configuran una propuesta educativa que se articula en torno a una figura particular: las dirigentas campesinas e indígenas, y es parte de los recursos de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas. Estos materiales, recién producidos en el 2007, son un esfuerzo por traducir en herramientas particulares los objetivos y temas de su proceso de formación.

Algunos de los materiales son juegos didácticos, adaptaciones de juegos tradicionales a los contenidos de la Escuela, otros son herramientas para desarrollar mediante técnicas más o menos elaboradas un proceso de reflexión, de análisis, de trabajo conjunto, de desarrollo de habilidades, o incluso de trabajo terapéutico.

De las mujeres rurales e indígenas retoman sus voces, problemas, prioridades, necesidades y experiencias para incorporarlos en una serie de apoyos al

trabajo educativo que responden al ámbito de mujeres rurales e indígenas, a sus formas de vida, a su cotidianidad. Por ejemplo, permiten trabajar cuestiones económicas del ámbito rural, y los casos o situaciones tienen que ver con la renta de animales, los jornales, o la autosuficiencia alimentaria, también incorporan otras realidades y prácticas socioculturales, como son las mayordomías.

Por otro lado, por ser materiales para mujeres, hay otros muchos casos en que son útiles y aplicables a otras mujeres de distintos sectores por compartir una condición de género a partir de la cual es posible identificarse y compartir situaciones semejantes. Por ejemplo, los temas de falta de autocuidado, del exceso de trabajo, de la discriminación, o de los muchos obstáculos para el ejercicio de derechos.

Sus contenidos y sus estrategias representan apoyos gráficos y lógicos para trabajar un tema o aportar información, son un medio útil para entender o plantear algunos procesos, para la toma de conciencia, para centrar las discusiones grupales, para la involucración afectiva en el proceso educativo, para la autorreflexión, para recuperar y pensar las experiencias propias y colectivas, o también para generar una experiencia, un momento nuevo y particular, que facilita la vivencia, el recuerdo, la toma de distancia, y la reflexión crítica de aquello que se discute, y que siempre es difícil ver si no se cuenta con un apoyo específico que permita una nueva mirada.

La aplicación de los conocimientos abordados en los materiales se plantean en esferas que abarcan la integralidad de la vida de las dirigentas rurales: sexualidad y salud, medio ambiente y economías regionales, habilidades de liderazgo, poder, ciudadanía y organización, que corresponden a los módulos de la Escuela; y representa un abanico muy grande de acciones en distintos niveles: desde información sobre qué comer o dejar de comer, herramientas para escribir mejor una carta, tratamientos para curar problemas cardíacos o el susto, hasta elementos para valorar y mejorar la capacidad como dirigente, o para diseñar una campaña o proceso de gestión de algún asunto público.

Sin olvidar que son parte de un modelo formado por varios módulos, y cada uno de ellos implica una serie de actividades que forman un proceso, analizo aquí dos de los materiales en particular para ilustrar en términos operativos cómo se concreta el proyecto educativo feminista de Comaletzin.

La "*Paloma de nuestra herencia*" corresponde al módulo de poder, ciudadanía y organización, y es una adaptación de un juego muy difundido. Hay que ir avanzando por una serie de casillas, sin caer en la cárcel ni en el pozo, para llegar a la meta. El tablero está diseñado para abordar temas relacionados al ejercicio de los derechos de las mujeres. Cada tipo de casilla refiere a una información distinta que se espera que sea leída en voz alta y reflexionada durante el juego.

Sus objetivos son “que las participantes se reconozcan como personas con derechos; identifiquen para qué les sirven éstos, cuáles son los más importantes y los relacionados con su ser ciudadanas, cómo los pueden aplicar en su vida cotidiana, y los valoren como una herencia de la lucha de otras mujeres”.

Antes de iniciar el juego se plantea como “actividad motivadora” iniciar una charla en el grupo a partir de algunas preguntas: “¿Las mujeres campesinas y/o indígenas tenemos derechos?, ¿Cuáles son nuestros principales derechos como mujeres?, ¿Hay derechos específicos para las mujeres indígenas?, ¿Desde cuándo tenemos estos derechos?, ¿Quién nos los heredó?”. Una vez reflexionadas estos temas, se abre el tablero e inicia el juego.

El tablero está formado por una serie de casillas que representan hitos de la historia, situaciones de la realidad o aportan información relacionada favorable o desfavorablemente con los derechos de las mujeres, de los pueblos indios, o de los derechos humanos en general, por ejemplo: “La Constitución de 1917 no le daba el de voto a la mujer”, “La Reforma Agraria no llegó a los indígenas, particularmente de las zonas cafetaleras de Veracruz, Oaxaca y Puebla”, “Las mujeres indígenas han llevado a cabo una doble lucha: la de ser reconocidas como mujeres y como parte de los pueblos indígenas”, “La Declaración sobre la Eliminación de la violencia contra la mujer vela por su seguridad, igualdad, integridad y dignidad como persona”, “En 1975 el Artículo 27 de la Constitución establece que cada ejido debía otorgar una parcela para la mujer”.

Las casillas marcadas con una paloma, que sirven para avanzar más rápido en el juego, contienen información sobre los derechos. Las cartas dicen: “Derecho a conservar la cultura y el idioma”, “Derecho a denunciar malos tratos ante la autoridad competente”, “Derecho a organizarnos”, etc. Otro tipo de casillas son el pozo y la cárcel, que implican estancamiento o retroceso en el juego, y en donde se presentan acciones y actitudes de las personas asociadas al incumplimiento o negación de los derechos. Cuando alguien cae en el pozo, lo hace por situaciones como no querer participar en una asamblea, no dejar que los hombres laven trastes o entren a la cocina, no querer estudiar, no denunciar la agresión del esposo, es decir, por situaciones en las que hay una responsabilidad o participación personal directa que está afectando el ejercicio pleno de los derechos. El juego permite entender que el estancamiento se debe, en parte, a acciones que cada mujer hace o deja de hacer.

En las casillas asociadas a la cárcel están ejemplificadas acciones de otras personas que obstaculizan el ejercicio de los derechos de las mujeres: “marido que no deja salir de casa a su esposa”, “padre que entrega a su hija en matrimonio a alguien que ella no quiere”, “médico que regaña a una señora que no habla español”, “padre que no quiere que su hija estudie”, “patrón que no paga horas extra y acosa a sus trabajadoras”, “comité que no deja entrar a las mujeres

a la asamblea comunitaria”, “funcionario que acepta un soborno para apoyar a un cacique”, etc.

En la meta del juego hay una pregunta, “¿Cómo queremos vivir las mujeres campesinas e indígenas?” Al finalizar el juego, en plenaria se responde la pregunta final y se comentan las distintas tarjetas del juego. El nivel de concreción de las situaciones planteadas en ellas permite ahora tener nuevas respuestas y reflexiones sobre las preguntas del inicio.

Otro de los materiales es el “*Manual La palabra de las mujeres rurales. Leer, hablar y escribir para hacernos valer más*”. Éste brinda una serie de ejercicios para practicar la expresión oral y escrita. Forma parte de los materiales del módulo sobre las habilidades de las Dirigenta. En éste, las competencias del lenguaje, como rudimentos de gramática, y las competencias sociales para el uso del lenguaje, como controlar la pena para hablar en público o desarrollar la confianza en la propia palabra, definen una serie de conocimientos que se pueden trabajar mediante unos ejercicios detallados y claramente organizados.

El manual está compuesto por tres unidades cuyas habilidades permiten ejercitarse en las competencias del lenguaje, de distintos lenguajes, y cuyos contenidos tratan de “las experiencias y testimonios de mujeres campesinas e indígenas que han transformado su vida por pertenecer a organizaciones”.

En la primera unidad se trabaja viendo una serie de fotografías de mujeres participando en una ceremonia, otras leyendo y trabajando en equipos, otras haciendo ejercicio, otras trabajando en una computadora, y otras que forman parte de una organización y están en un encuentro de dirigentas. En equipos se comentan las fotografías, y después se forman frases a partir de palabras recortables que sirven para comunicar un mensaje al resto del grupo a partir de los pensamientos generados por las imágenes, los cuales se comentarán en plenaria.

En la siguiente unidad se leen por parejas textos cortos, los testimonios de otras mujeres, y se pide que las comenten. Hay también una guía de preguntas que estimula la reflexión y participación oral. En plenaria se abre el espacio para expresar las propias opiniones sobre el ejercicio y los textos leídos, así como para reflexionar sobre cómo la escritura permite a las mujeres que escribieron sus historias compartir información importante para otras mujeres y sobre la importancia de la escritura como medio de comunicación.

En la última unidad se presentan ejercicios para mejorar la escritura y rudimentos de gramática que fortalecen la escritura y redacción. Su propósito es acercar a las mujeres a la escritura y motivarlas a escribir.

Si bien este manual sólo se concentra en la comunicación escrita, es importante señalar que otras actividades de otros módulos se relacionan también con el lenguaje, hay otros juegos y ejercicios que tratan sobre la expresión corporal, otros más que favorecen la expresión oral, etcétera.

*El manual Mis poderes y recursos frente a la violencia de género.
Manual de autoaplicación para mujeres jóvenes activistas,
de Elige, Red de Jóvenes por los Derechos Sexuales y Reproductivos*

Este manual es de autoaplicación, es decir, se concentra en el trabajo personal, cada mujer activista puede leerlo y realizar a su propio ritmo los ejercicios propuestos. En este sentido, es una herramienta de reflexión feminista con técnicas muy distintas al resto de los materiales analizados pues no implica el desarrollo de un taller, ni el trabajo colectivo, aunque no excluye la posibilidad de conversar y compartir con otras personas las ideas y emociones generadas. Una vez más que los cuestionamientos focalizados y los inventarios de recursos y actividades son herramientas centrales para el trabajo personal, la autoexploración, el auto fortalecimiento, etc., procesos que conforman las cuatro partes centrales del manual: “Reconociendo quién soy”, “Autocuidado y fortalecimiento de nuestros poderes”, “Reconociendo la violencia y defendiéndonos”, y “Diario de mis poderes”.

Cada parte tiene una introducción, una serie de ejercicios y unas lecturas o explicaciones sencillas que ayudan a encuadrar las reflexiones y resultados de cada ejercicio.

Uno de los ejercicios iniciales se llama “Mirándome al espejo”. Consiste en que “nos confrontemos con nuestra imagen en el espejo, a fin de que descubramos lo que esta imagen dice de nosotras. Cuando nos acostumbramos a vernos, perdemos el miedo y encontramos todas las cosas que hay más allá de la primera imagen”.

Se propone un lugar y un tiempo tranquilos y sin interrupciones en donde haya un espejo de cuerpo entero en el que la mujer pueda verse completa. Se pide que trate de mirarse durante 5 minutos por lo menos, concentrándose en lo que ve, en cada rasgo físico, y en lo que esa imagen expresa (miedo, felicidad, seguridad, angustia, etc.), y que luego se acaricie suavemente y cierre los ojos, tratando de guardar esa imagen en la mente. Para terminar se escriben o se platican con otras personas los sentimientos mientras se miraba en el espejo, lo que gustó o disgustó de la propia imagen, lo que cambiaría del cuerpo, si hubo miedo al mirarse y por qué, y las coincidencias y diferencias entre la imagen vista en el espejo y la idea personal sobre el propio cuerpo.

Otro es el “ejercicio de la agenda y la distribución de tu tiempo” que trata de tomar la propia agenda y registrar en un formato que se propone las horas dedicadas por día, por semana y por mes a una serie de actividades. El formato de registro de horas al día/mes/semana considera los siguientes aspectos o actividades:

1. Trabajo: reuniones (dentro o fuera de la oficina), eventos, conferencias, chat de trabajo, correo electrónico de la oficina, talleres, trabajo de oficina u otras actividades.
2. Activismo no remunerado.
3. Trabajo doméstico.
4. Es-

cuela o formación (clases, biblioteca, trabajos en equipo o individuales, preparación de exámenes, tesis). 5. Cuidado personal: alimentación (cuántas veces al día comes, si acostumbras saltarte una comida o sustituirla por comida chatarra), ejercicio, cuidado del cuerpo (masaje, mascarilla, manicure, peinado, corte de cabello), visitas médicas para chequeo general y por algún malestar específico, descanso (dormir, meditar, terapia). 6. Relaciones interpersonales afectivas (familia, pareja, amistades). 7. Otra actividad.

Una vez llenado el registro, cada mujer analiza cómo se siente respecto a la forma en que distribuye su tiempo, analiza los aspectos a los que dedica mayor cantidad de tiempo, aquéllos aspectos que prácticamente no están presentes en la rutina diaria, semanal o mensual. Reflexiona sobre las razones que pueden explicar la distribución de su tiempo tal y como está, y sobre cuál sería una forma de distribución de actividades más satisfactoria.

Valoración y síntesis de las herramientas didácticas de los proyectos educativos feministas

Si bien esta recuperación de técnicas no es más que un acercamiento a los recursos concretos que permiten operativizar los proyectos educativos feministas, no cabe duda que hay una gran riqueza en estas herramientas, y también, que es su inserción en un proceso feminista lo que las hace potenciales y útiles para estos proyectos.

Encuentro que muchas de estas técnicas, mencionadas al inicio y no descritas con detalle, como los sociodramas, autodiagnósticos, collages, juegos, trabajo en equipos, lecturas, etc., si se sacan del contexto de trabajo feminista, podrían pertenecer al bagaje de la educación para la paz, de la educación popular o incluso aparecer en cualquiera de los múltiples manuales de técnicas grupales que se han desarrollado para promover el aprendizaje activo y participativo. Aunque reconozco una gran capacidad de adaptación y sobre todo de recreación de esas herramientas compartidas por parte de las educadoras feministas.

También puede distinguirse un trabajo importante de creación y desarrollo de herramientas más específicas, más propias del trabajo con, entre y para mujeres.

Más allá del predominio o equilibrio entre técnicas comunes a otras propuestas pedagógicas o específicas del trabajo feminista en cada uno de los proyectos, considero que es el contenido que se da a las técnicas y la intención con que se incorporan al trabajo educativo los que definen su carácter feminista, y no la herramienta particular en sí misma.

Esto es importante pues descoloca la pedagogía feminista de una visión meramente instrumentalista en la que la didáctica adquiere un carácter sólo

técnico, que carece de un planteamiento conceptual que la contextualice y en la que todo puede ser enseñado y aprendido a través de una propuesta técnica. Como puede verse, la pedagogía feminista es más que una serie de juegos o actividades didácticas, de hecho, sin un planteamiento filosófico, teórico y político del que surjan las herramientas de trabajo, no es posible hablar de proyectos educativos feministas, ni menos aún de una pedagogía feminista.

En este sentido, y si se asume como plantea Marcela Lagarde, que el feminismo es el marco y el insumo de los contenidos que sirven para reflexionar y analizar la experiencia y realidad de las participantes, y como puede verse, esto puede realizarse mediante cualquier técnica participativa, crítica, etc., sí podría entonces reconocerse un bagaje de técnicas para el trabajo feminista, dimensionando las aportaciones que hacen estas técnicas repensadas bajo la lógica feminista o la diferencia que tienen respecto a su uso corriente en otros contextos de trabajo.

Debido a que en las entrevistas realizadas no se planteó llegar a este nivel de concreción de la pedagogía, ni en la investigación documental se identificaron sistemáticamente los elementos didácticos de los proyectos, la organización de los recursos, la valoración de ese bagaje existente, su articulación al planteamiento que les da sentido y un carácter feminista, etc., serían elementos que sin duda sería interesante retomar y discutir en otros trabajos, y que quedan como pendientes en la discusión amplia sobre pedagogía feminista. (Véase la bibliografía del anexo.)

BIBLIOGRAFÍA

- AAVV (1994), *Diccionario de las ciencias de la Educación*, México, Santillana.
- ACEVEDO, Marta, Marta LAMAS y Ana Luisa LIGUORI (1980), "México: una bolsita de cal por las que van de arena", *Fem*, vol. III, núm. 13 (marzo-abril), México, pp. 7-25.
- ACKER, Sandra (1995), *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Madrid, Narcea-Instituto de la Mujer.
- ALBERTI MANZANARES, Pilar (2001), "Metodología de trabajo con mujeres indígenas desde la perspectiva de género", en Lourdes García Acevedo (coord.), *El desarrollo rural: Un camino desde las mujeres. Género, poder, ciudadanía y sustentabilidad*, México, Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales, pp. 33-67.
- ALCOFF, Linda (1989), "Feminismo cultural *versus* pos-estructuralismo: la crisis de la identidad en la teoría feminista", *Seminaria*, núm. 4, año II (noviembre), Buenos Aires, pp. 1-18.
- ALONSO, Graciela, Raúl Díaz y cols. (2002), *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- ALONSO, Paz (coord.) (2003), *Education for inclusion throughout life. Preparatory process towards CONFINTEA V+6, Paving the way to Bangkok*, Montevideo, Oficina de Género y Educación del Consejo Internacional para la Educación de Adultos.
- ÁLVAREZ, Silvina (2001), "Diferencia y teoría feminista", en Elena Beltrán y Virginia Maquieira (eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Madrid, Alianza Editorial, pp. 243-286.
- ÁLVAREZ, Sonia (1997), "Articulación y transnacionalización de los feminismos latinoamericanos", *Debate Feminista*, año 8, vol. 15 (abril), México, pp. 146-170.
- ALVES PEREIRA, Marta Regina y Graça CICILLINI (2006), "Por um currículo que intercepte saberes, promova rupturas e acolha o diverso", *Caderno Espaço Feminino*, vol. 15, núm. 18 (enero-julio), Minas Gerais, pp. 129-150.
- AMORÓS, Cèlia (2003), "Feminismo, ilustración y multiculturalidad", Conferencia dictada en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de Ciencias y Humanidades de la UNAM (2 de septiembre), México.
- (2001), *Feminismo. Igualdad y diferencia*, México, PUEG, UNAM.
- (1997), *Tiempos de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*, Madrid, Cátedra.
- (1990), "Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales", en Virginia Maquieira y Cristina Sánchez (comps.), *Violencia y sociedad patriarcal*, Madrid, Pablo Iglesias, pp. 39-66.

- ANDER-EGG, Ezequiel (1997), *Diccionario de pedagogía*, Buenos Aires, Magisterio.
- ANDERSON, Jeanine (1998), "Una propuesta de formación: extensiones, implicancias y segundos pensamientos", en Eliana Largo (ed.), *Género en el Estado. Estado del género*, Isis Internacional, núm. 27, Santiago de Chile, Ediciones de las Mujeres, pp. 43-54.
- ARANGUREN, Luis y Pedro SÁEZ (1998), *De la tolerancia a la interculturalidad*, Madrid, Anaya.
- ARCE, Mariela (2004), "La educación popular en América Latina sigue 'vivita y coleando'", *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Debate latinoamericano sobre educación popular II*, núm. 21, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 85-90.
- ARELLANO DUQUE, Antonio y María Eugenia BELLO (1997), "Recuperar la pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 14 (mayo-agosto).
- ASKEW, Sue y Carol ROSS (1995), *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona, Paidós.
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2006), "La coeducación y su impacto en el contexto escolar", *Educación. Coeducación*, núm. 36, Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco, pp. 61-70.
- BARRET, Michèle (2002), "Las palabras y las cosas: el materialismo y el método en el análisis feminista contemporáneo", en Michèle Barrett y Anne Phillips (comps.), *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*, México, PUEG, UNAM/ Paidós, pp. 213-231.
- BARTRA, Eli (comp.) (2002a), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, 2ª ed., UNAM-UAM, pp. 103-139.
- (2002b), "Tres décadas de neofeminismo en México", en Eli Bartra, Anna Fernández Poncela y Ana Lau, *Feminismo en México, ayer y hoy*, México, 2ª ed., UAM, pp. 43-81.
- BATLIWALA, Srilatha (1994), "The meaning of women's empowerment: New concepts from action", en Gita Sen, Adrienne Germain y Lincoln Chen (eds.), *Population policies reconsidered. Health, empowerment and rights*, Massachussets, Harvard Center for Population and Development Studies-International Women's Health Coalition, pp. 127-138.
- BAILEY, Susan (1992), *How schools shortchange girls: A study of major findings on girls and education*, Washington, D.C., Greenberg-Lake, Educational Foundation, American Association of University Women, The Wellesley College Center for Research on Women, Caps. 1-3: pp. 1-36, 34-54 y 131-144.
- BASTIAS, Manuel (1997), "La dimensión educativa en proyectos con mujeres", en Thomas Büttner, Ingrid Jung y Linda King (eds.), *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas*, Bonn, Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional-UNESCO, pp. 56-65.
- BAZDRESCH PARADA, Miguel (1998), "La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa", en Rebeca Mejía y Sergio Sandoval (coords.), *Tras las vetas*

- de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Guadalajara, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 175-191.
- BELAUSTEUGOITIA, Marisa y Araceli MINGO (1999), "Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Paidós-UNAM-Colegio de las Vizcaínas, pp. 13-53.
- BELLO SOTO, Estela, Cristina MARTÍN ARRIETA y Ma. Isabel IBARROLA, *Metodología de Educación Popular Feminista. Un aporte en su proceso de construcción*. Documento de trabajo, Cuernavaca, CIDHAL, mimeo.
- BERLANT, Lauren y Michael WARNER (2002), "Sexo en público", en Rafael Mérida (comp.), *Sexualidades transgresoras. Una antología de los estudios queer*, Barcelona, Icaria, pp. 229-257.
- BONDER, Gloria (2005), *Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas*, Seminario del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Argentina.
- (1998a), *Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente*, Documento presentado en el Encuentro de Universidades de Latinoamérica y el Caribe "Género y Epistemología: mujeres y disciplinas", Programa Interdisciplinario de Estudios de Género de la Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- (1998b), "Imágenes de género en la educación científica y tecnológica: análisis de textos escolares post reforma educativa", *Novedades Educativas*, núm. 42 (diciembre), Buenos Aires.
- (1994), "Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 6.
- BRUNNER, José Joaquín (2001), *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*, Documento de Apoyo a la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, Chile, Oficina Regional de la UNESCO.
- BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa (1997), "El extraño horizonte de la crítica feminista en Brasil", *Debate Feminista*, año 8, vol. 15 (abril), México, pp. 100-114.
- BUENFIL, Rosa Nidia (1995), "Discursos educativos en un horizonte post-moderno", en Montserrat Bartomeu et al. (coord.), *En nombre de la pedagogía. Memoria del coloquio La identidad de la pedagogía: interrogantes y respuestas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 93-107.
- BUTLER, Judith (1997), "Variaciones sobre sexo y género: Beauvoir, Wittig y Foucault", en Marta Lamas, *El género, la construcción social de la diferencia sexual*, México, Miguel A. Porrúa-PUEG, UNAM, pp. 303-326.
- BÜTTNER, Thomas, Ingrid JUNG y Linda KING (eds.) (1997), *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas*, Bonn, Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional-UNESCO.
- CAMACHO POSADA, Isabel (1997), "Capacitación de educadoras comunitarias", en

- Thomas Büttner, Ingrid Jung y Linda King (eds.), *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas*, Bonn, Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional-UNESCO, pp. 133-143.
- CANO, Gabriela (1996), "Más de un siglo de feminismo en México", *Debate Feminista*, año 7, vol. 14 (octubre), México, pp. 345-360.
- CANTO CHAC, Manuel (coord.) (1998), *De lo cívico a lo público*, México, Servicios Informativos Procesados, AC-Red Mexicana de Investigadores sobre Organizaciones Civiles.
- CARD, Claudia (2000), "Feminist Ethics", en Lorraine Code (ed.), *Encyclopedia of Feminist Theories*, Londres- Nueva York, Routledge, pp. 179-182.
- CARMONA DE ALVA, Gloria (2006), *Educación popular con mujeres rurales en México: La Escuela Nacional de Formación de Dirigentas*, ponencia presentada en el Encuentro "Otro mundo es necesario", Centro para la Justicia Global, San Miguel de Allende, julio, en <<http://www.globaljusticecenter.org/ponencias2006/carmona-ESP.htm>>, fecha de consulta: 20/09/06.
- (2002), *Aspectos metodológicos del trabajo con mujeres rurales desde la perspectiva de género*, México, Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales.
- CASTELLS, Carme (comp.) (1996), *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona, Paidós.
- CAZÉS, Daniel (2000), *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*, México, Consejo Nacional de Población.
- (1998), *El feminismo y los hombres*, México, en <http://www.europofem.org/02.info/22contri/2.05.es/2es.masc/64es_mas.htm>, fecha de consulta: 22/04/04.
- CELIBERTI, Lilian (1997), "Reflexiones acerca de la perspectiva de género en las experiencias de educación no formal con mujeres", en Thomas Büttner, Ingrid Jung y Linda King (eds.), *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas*, Bonn, Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional-UNESCO, pp. 66-80.
- CENDALES, Lola, Jorge POSADA y Alfonso TORRES, "Refundamentación, pedagogía y política. Un debate abierto", *Revista Aportes. Educación popular. Refundamentación*, núm. 46 (octubre), Santafé de Bogotá, Consejo de Educación de Adultos de América Latina-Dimensión Educativa, pp. 105-124.
- CHOW, Rey (1999), "Las mujeres en el holoceno: etnias, fantasía y la película *El club de la buena estrella*", en Carmen Luke (comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata, pp. 193-208.
- COLOM, Antonio (1992), "Estrategias metodológicas en la educación no formal", en Jaume Sarramona (ed.), *La educación no formal*, Barcelona, Ediciones CEAC, pp. 51-90.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *Pobreza y desigualdad desde una perspectiva de género. Panorama social de América Latina (2002-2003)*, en <<http://www.eclac.cl/mujer/noticias/noticias/6/14716/separataesp.pdf>>, fecha de consulta: 5/05/05.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina y Red de Educación Popular

- entre Mujeres (1998), *Compilación de ponencias y comentarios del Seminario Virtual del Programa de Formación en Género* (septiembre), mimeo.
- CORREA, Sonia (1996), *Género e sexualidade como sistemas autônomos: idéias fora do lugar?*, ponencia presentada en el seminario internacional "Avances teóricos en sexualidad y salud reproductiva", El Colegio de México, México, octubre.
- CORTINA, Regina y Nelly STROMQUIST (2001), *Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina*, México, Pax.
- (2000), "Desafíos para la equidad de género en la política educativa en México", en Rosa Ma. González Jiménez (coord.), *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*, México, SEP-Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa, pp. 113-130.
- COSTA, Laia, Ainhoa FLECHA, Ma. Ángeles SERRANO y Marta SOLER (2001), *Repercusión en Estados Unidos del debate sobre las otras mujeres*, ponencia presentada en la IX Conferencia de Sociología de la Educación "Las reformas educativas en la España actual", Palma de Mallorca, septiembre, en <<http://www.ase.es/>>, fecha de consulta: 11/06/03.
- DE ALBA, Alicia (coord.) (2003), *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo-Plaza y Valdés Editores.
- DE BARBIERI, Teresita (2002), "Acerca de las propuestas metodológicas feministas", en Eli Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, 2ª ed., UNAM-UAM, pp. 103-139.
- (1987), *Movimientos feministas*, México, UNAM.
- y Orlandina DE OLIVEIRA (1986), "Nuevos sujetos sociales: la presencia política de las mujeres en América Latina", *Nueva Antropología*, vol. VIII, núm. 30 (noviembre), México, pp. 5-29.
- DEGENAIS, Huguette y Peta TANCRED (1998), "Estudios de la mujer, estudios feministas, estudios de género", en Mónica Vereá y Graciela Hierro (coords.), *Las mujeres en América del norte al fin del milenio*, México, PUEG-UNAM, pp. 501-517.
- DEL VALLE, Teresa (1992/93), "Mujer y nuevas socializaciones: su relación con el poder y el cambio", *Kobie*, núm. VI, Bilbao, Diputación Foral de Vizcaya, pp. 2-15.
- Delegados de Educación de América Latina (1995), *Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana (Documento de trabajo)*, México, Centro de Estudios Educativos-Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús.
- DELORS, Jacques (1997), *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO.
- DENZIN, Norman e Yvonna LINCOLN (1994), "Introduction: entering the field of qualitative research", en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, California, Sage Publications, pp. 1-17.
- DI STEFANO, Christine (1996), "Problemas e incomodidades a propósito de la autonomía: algunas consideraciones desde el feminismo", en Carme Castells (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona, Paidós, pp. 53-77.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1997), *Didáctica y currículum*, México, Paidós.
- DIETZ, Gunther y Sonia GARCÍA SEGURA (2006), "Multiculturalismo e interculturali-

- dad", en Héctor Muñoz Cruz (coord.), *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Universidad Pedagógica Nacional, pp. 229-261.
- DOMÍNGUEZ, Alejandra (2004), "La educación popular frente a los desafíos de la diversidad y la exclusión social", *La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política. Debate latinoamericano sobre educación popular I*, núm. 20, México, pp. 146-152.
- DUARTE, Patricia (2002), "De la cofradía a la institucionalización. Los procesos de capacitación en género en México", en Teresa Hevia (coord.), *Memoria del Primer Seminario Latinoamericano de Metodologías de Capacitación en Género*, México, Instituto Nacional de las Mujeres, pp. 57-62.
- EICHLER, Margrit (1997), "Feminist Methodology", en G. Murray y G. Tulloch (eds.), *Current Sociology. Feminism in the 1990s*, vol. 45, núm. 2 (abril), Londres-California, Sage Publications, pp. 9-36.
- EKSTRAND (1994), "Multicultural education", en Torsten Husén y Neville Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, vol. 7, Gran Bretaña, 2ª ed., Pergamon, pp. 3960-3970.
- ELLSWORTH, Elizabeth (1999), "¿Por qué esto no parece empoderante? Abriéndose caminos por los mitos represivos de la pedagogía crítica", en Marisa Belaustegui-goitia y Araceli Mingo (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Paidós-UNAM-Colegio de las Vizcainas, pp. 55-88.
- ESCAMILLA, Norma (2004), *Una propuesta de capacitación para el fortalecimiento del Fondo Regional de Solidaridad de Mujeres Indígenas en Pátzcuaro, Michoacán, desde la perspectiva de género*, Tesis presentada en la Facultad de Filosofía y Letras, México, UNAM.
- FACIO, Alda (coord.) (1997), *Caminando hacia la igualdad real*, San José de Costa Rica, ILANUD-UNIFEM.
- FACIO MONTEJO, Alda (1999), *Cuando el género suena cambios trae*, Costa Rica, 3ª ed., ILANUD.
- FAINHOLC, Beatriz (1994), *Hacia una escuela no sexista*, Buenos Aires, Aique.
- FERNÁNDEZ, Ana, Cecilia LORÍA y Ma. de Lourdes VALENZUELA (1991), *Para nacer de nuevo. Una experiencia de educación popular*, México, Grupo de Educación Popular con Mujeres.
- FERRER, Ma. Carmen (s/f), "Coeducación. Una mirada retrospectiva y los nuevos retos", *Lapiceros*. Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores Castilla-La Mancha, en <<http://www.ste-clm.com>>, fecha de consulta: 15/06/03.
- FINK, Marcy (1992), "Women and popular education in Latin America", en Nelly Stromquist (ed.), *Women and education in Latin America. Knowledge, power and change*, EUA, Lynne Rienner Publishers/Boulder y Londfres, pp. 171-193.
- FLORES HERNÁNDEZ, Eugenia y Emma María REYES ROSAS (1997), *Construyendo el poder de las mujeres. Carpeta metodológica*, México, Red de Mujeres, AC.
- FOUCAULT, Michel (1989), *Las palabras y las cosas* [1968], México, 19ª ed., Siglo XXI Editores.

- FRASER, Nancy (1996), "Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy", en Craig Calhoun, *Habermas and the public sphere*, Cambridge, Massachusetts Institute of Technology Press, pp. 69-98.
- y Linda NICHOLSON (1992), "Crítica social sin filosofía: un encuentro entre el feminismo y el posmodernismo", en Linda Nicholson (comp.), *Feminismo / posmodernismo*, Buenos Aires, Feminaria Editora, pp. 7-29.
- FREGOSO IGLESIAS, Emma Margarita (2000), *Educación no formal. Educación para el cambio*, México, Praxis.
- FREIRE, Paulo (2001), *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata.
- (1999), *La educación en la ciudad*, México, 2ª ed., Siglo XXI Editores.
- (1998), *Pedagogía de la autonomía*, México, 2ª ed., Siglo XXI Editores.
- (1996), *Pedagogía de la esperanza*, México, 2ª ed., Siglo XXI Editores.
- (1994), *Pedagogía del oprimido*, México, 45ª ed., Siglo XXI Editores.
- GADOTTI, Moacir (2002), *Pedagogía de la Tierra*, México, Siglo XXI Editores.
- y colaboradores (2003), *Perspectivas actuales de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GALEANO, Eduardo (1992), *Las venas abiertas de América Latina* [1971], México, Siglo XXI Editores.
- GARCÍA, Carla Cristina (2004), *Metodología de los estudios de género*, Conferencia dictada en el Instituto Mora (25 de mayo), México, D.F.
- GARGALLO, Francesca (2004), *Ideas feministas latinoamericanas*, México, Universidad de la Ciudad de México.
- GATENS, Moira (2002), "El poder, los cuerpos y la diferencia", en Michèle Barrett y Anne Phillips (comps.), *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*, México, PUEG-UNAM-Paidós, pp. 133-150.
- GHISO, Alfredo (1996), *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire*, Medellín, en <<http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/>>, fecha de consulta: 11/11/99.
- GIROUX, Henry (1999), "Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Paidós-UNAM-Colegio de las Vizcaínas, pp. 135-188.
- GOLDSMITH, Mary (2002), "Feminismo e investigación social. Nadando en aguas revueltas" en Eli Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, 2ª ed., UNAM-uam, pp. 35-62.
- GÓMEZ SOLLANO, Marcela (2002), "Discurso educativo y epistemología del presente potencial. Construcción conceptual y resoluciones pedagógicas", en María Mercedes Ruiz (coord.), *Lo educativo: teorías, discursos y sujetos*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo-Plaza y Valdés Editores, pp. 19-37.
- (2001) "Formación de sujetos de la educación y configuraciones pedagógicas", en Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (coords.), *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo-Plaza y Valdés Editores, pp. 55-73.
- (1995), "La identidad de la pedagogía: límites y posibilidades del discurso peda-

- gógico latinoamericano", en Montserrat Bartomeu, *et al.* (coord.), *En nombre de la pedagogía. Memoria del coloquio La identidad de la pedagogía: interrogantes y respuestas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 109-119.
- GONZÁLEZ, Cristina (2001), *Autonomía y alianzas. El movimiento feminista en la ciudad de México, 1976-1986*, México, UNAM.
- GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa Ma. (coord.) (2000), *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*, México, SEP-Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa.
- (2000), "Políticas públicas en materia de género y educación: análisis del caso mexicano", en Rosa Ma. González (coord.), *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*, México, SEP-Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa, pp. 49-77.
- Pilar MÍGUEZ, Leticia MORALES y Alicia RIVERA (2000), "Género y currículum en educación básica: los ejes transversales", en Rosa Ma. González (coord.), *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*, México, SEP-Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa, pp. 157-188.
- y Pilar MÍGUEZ (2000), "Diferencias psicológicas de género: su influencia en procesos escolares", en Rosa Ma. González (coord.), *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*, México, SEP-Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa, pp. 249-279.
- GORE, Jennifer (1996), *Controversias entre pedagogías. Discursos críticos y feministas como regímenes de verdad*, Madrid, Morata.
- GRANJA CASTRO, Josefina (2001), "Análisis conceptual del discurso. Un instrumento para observar la producción de conocimientos en el campo de la educación", en Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco Fuentes (coords.), *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo-Plaza y Valdés Editores, pp. 17-26.
- GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, Martha (coord.) (2000), *Cuaderno metodológico para la formación jurídica de defensoras populares*, México, Servicio Desarrollo y Paz, AC.
- GUTIÉRREZ CHONG, Natividad (coord.) (2004), *Mujeres y nacionalismos en América Latina*, México, UNAM.
- GUTIÉRREZ-VÁZQUEZ, Juan Manuel (ed.) (2002), *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 2, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, Pátzcuaro.
- HARDING, Sandra (2002), "¿Existe un método feminista?", en Eli Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, 2ª ed., UNAM-UAM, pp. 9-34.
- HARTSOCK, Nancy (1992), "Foucault sobre el poder: ¿una teoría para mujeres?", en Linda Nicholson (comp.), *Feminismo / posmodernismo*, Buenos Aires, Feminaria Editora, pp. 30-52.
- HEE PEDERSEN, Christina (1997), *Recordando el futuro. Metodología de trabajo con mujeres. Aportes feministas*, Lima, Escuela para el Desarrollo.
- (1988), *Nunca antes me habían enseñado eso. Capacitación feminista, metodológica/comunicación/impacto*, Lima, Lilith Ediciones.

- HERCOVICH, Inés (1997), *El enigma sexual de la violación*, Buenos Aires, Biblos, Cap. "La violación sexual existe pero no se puede contar", pp. 161-176.
- HERNÁNDEZ PÉREZ, Olivia y Ma. del Carmen MENDOZA RANGEL (1999), *Escuela de liderazgo y participación de las mujeres indígenas. Una experiencia de formación con mujeres indígenas. Cuaderno metodológico*, México, Servicio Desarrollo y Paz, AC.
- HEVIA, Teresa (coord.) (2002), *Memoria del Primer Seminario Latinoamericano de Metodologías de Capacitación en Género*, México, Instituto Nacional de las Mujeres.
- HIERRO, Graciela (2003), *Ética y feminismo*, México, 2ª ed., UNAM.
- (1998), "Epistemología ética y género", *Revista Mazorka*, Santiago de Chile, en <<http://csociales.uchile.cl/genero/mazorka/debates6.html>>, fecha de consulta: 30/11/04.
- HILL, Bob (2003), "Inclusion of sexual minorities in the discussion on gender justice: The GEO Virtual Seminar", en Paz Alonso (coord.), *Education for inclusion throughout life. Preparatory process towards CONFINTEA V+6, Paving the way to Bangkok*, Montevideo, Oficina de Género y Educación del Consejo Internacional para la Educación de Adultos, pp. 130-134.
- HOOBS, bell (1994), *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*, Nueva York-Londres, Routledge.
- (1989), *Talking back: thinking feminist, thinking black*, Boston, South End Press, cap. 15. "Feminist politicization: a comment", pp. 105-111.
- IGLESIAS GALDO, Ana (2006), "Textos escolares desde la perspectiva de género: sospechando de lo e-vidente", *Educación. Coeducación*, núm. 36, Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco, pp. 53-60.
- JIMÉNEZ, Maritza, Elizabeth PEREDO, Diana URIOSTE y Lizbeth VEGA (eds.) (1995), *La textura de una propuesta. Memoria del Seminario-Taller de Metodología de Trabajo con Mujeres*, La Paz, TAHIPAMU, Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza-Fundación San Gabriel.
- KIRKWOOD, Julieta (1990), *Ser política en Chile: los nudos de la sabiduría feminista*, Santiago de Chile, 2ª ed., Editorial Cuarto Propio, cap. VI: "Tiempo de mujeres", pp. 209-247.
- KLEE, Robert (1997), "The politics of epistemology", en Robert Klee, *Introduction to the philosophy of science. Cutting nature at its seams*, Nueva York, Oxford University Press, pp. 181-204.
- KLESING-REMPEL, Úrsula. (1999), "Perspectivas de la interculturalidad y sociedad multicultural", *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Los ejes temáticos transversales en la educación popular*, núm. 15, México, pp. 41-47.
- KRAMER-DAHL, Anneliese (1999), "La reconsideración de las ideas de 'voz' y 'experiencia' de la pedagogía crítica", en Carmen Luke (comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata, pp. 225-242.
- LAGARDE, Marcela (2004), *Seminario Identidades de género*, Diplomado Feminismo, Desarrollo y Democracia del Centro de Estudios Interdisciplinarios de Ciencias y Humanidades, UNAM, (octubre), México, D.F.
- (2003), *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, 3ª ed., UNAM.

- (2001a), *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*, Madrid, 2ª ed., Horas y Horas.
- (2001b), *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid, 3ª ed., Horas y Horas.
- (2001c), “Claves para la ciudadanía de las mujeres y la democracia genérica. Una mirada feminista”, *Memoria del coloquio La ciudadanía de las mujeres y la reforma política del Estado. ¿Qué tipo de ciudad queremos las mujeres?*, Ciudad de México, Asamblea Legislativa del Distrito Federal (14 de marzo), mimeo, pp. 21-39.
- (1998a), *Claves feministas para el poderío y la autoestima de las mujeres*, Managua, Puntos de Encuentro.
- (1998b), “Aculturación feminista”, en Eliana Largo (ed.), *Género en el Estado. Estado del género*, Isis Internacional, núm. 27, Santiago de Chile, Ediciones de las Mujeres, pp. 135-149.
- (1994a), *Género e identidades*, Ecuador, 2ª ed., Fundetec-Unicef.
- (1994b), *Democracia genérica*, México, Red de Educación Popular entre Mujeres-Mujeres para el Diálogo.
- (s/f), *Claves éticas para el tercer milenio*, en <<http://www.fempress.cl/base/fem/lagarde.html>>, fecha de consulta: 11/06/03.
- (s/f), *Juventud y feminidad: Un plan para vivir*, Nicaragua, Puntos de Encuentro.
- (s/f), *La edad más densa de la vida de las mujeres*, Entrevista, Costa Rica, en <<http://www.cosmovisiones.com/habitacionpropia/cont/lagarde.html>>, fecha de consulta: 15/12/01.
- LAMAS, Marta (2002a), *Cuerpo: diferencia sexual y género*, México, Taurus.
- (2002b), “Fragmentos de una autocrítica”, en Griselda Gutiérrez Castañeda (coord.), *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*, México, PUEG-UNAM, pp. 71-79.
- LAMAS, Marta (comp.) (2001), *Ciudadanía y feminismo. Compilación de ensayos aparecidos en Debate Feminista*, México, UNIFEM-Instituto Federal Electoral.
- (1994), “Algunas características del movimiento feminista en Ciudad de México”, en Magdalena León (coord.), *Mujeres y participación política*, Bogotá, Tercer Mundo Editores, pp. 143-165.
- LAU, Ana (2002), “El nuevo movimiento feminista mexicano a fines del milenio”, en Eli Bartra, Anna Fernández Poncela y Ana Lau, *Feminismo en México, ayer y hoy*, México, 2ª ed., Universidad Autónoma Metropolitana, pp. 11-41.
- LEACH, Fiona (1999), “Women in the informal sector: The contribution of education and training”, en Deborah Eade (ed.), *Development with women*, Oxford, Oxfam, pp. 51-62.
- Librería de Mujeres de Milán (1991), *No creas tener derechos*, Madrid, Horas y Horas.
- LÓPEZ, Oresta (2006), “Las maestras en la historia de la educación en México: contribuciones para hacerlas visibles”, *Sinéctica*, núm. 28 (febrero-julio), Tlaquepaque, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, pp. 4-16.
- LORENZANO, Sandra (2006), “Entre la intimidad y la calle. La ciudad en la narrativa de mujeres mexicanas”, en Ute Seydel, Sandra Lorenzano, Rebecca Biron y Ma-

- riana Rodríguez Sosa, *Expresiones culturales y de género*, México, El Colegio de México, pp. 51-77.
- LOZANO, Itziar (2002), "La institucionalización de la perspectiva de género en el territorio del DF: Los CIAM y la ciudadanía de las mujeres", en Teresa Hevia (coord.), *Memoria del Primer Seminario Latinoamericano de Metodologías de Capacitación en Género*, México, Instituto Nacional de las Mujeres, pp. 63-74.
- LUCIO, Ricardo (1994), "La construcción del saber y del saber hacer. 1ra. parte: Educación y enseñanza. Pedagogía y didáctica", *Revista Aportes. Pedagogía y Educación Popular*, núm. 41, Santafé de Bogotá, pp. 41-46.
- LUKE, Carmen (comp.) (1999), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Madrid, Morata.
- LUKES, Steven (1975), *El individualismo*, Barcelona, Ediciones Península.
- LYOTARD, Jean F. (2000), *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid, Cátedra.
- MACEIRA OCHOA, Luz (2008), "Educación, género y feminismo en los lugares de la memoria", en *GénEros*, núm. 3, época 2, año 15, Colima, Universidad de Colima (marzo-agosto), pp. 7-20.
- Lucía RAYAS VELASCO y Raquel ALVA MENDOZA (2007), *Elementos para el análisis de los procesos de institucionalización de la perspectiva de género. Una propuesta*, México, El Colegio de México.
- (2006), "¿Es vigente la educación popular? Reflexiones desde el feminismo", en Cuauhtémoc López (coord.), *México 2006: elección presidencial, prácticas y retos de la educación popular*, México, Consejo de Educación de Adultos de América Latina, pp. 143-153.
- (2004), "Implicaciones y posibilidades pedagógicas de la resolución no violenta de conflictos. Reflexiones desde la perspectiva de género", *Revista Educar. Resolución de conflictos escolares*, núm. 30 (julio-septiembre), Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco, pp. 57-64.
- (2003), "El proceso de empoderamiento", en Lydia Alpízar y Marina Bernal (coords.), *Mujeres jóvenes y derechos humanos. Manual de capacitación en derechos humanos de las mujeres jóvenes y la aplicación de la CEDAW*, Buenos Aires, Red Latinoamericana y Caribeña de Jóvenes por los Derechos Sexuales y Reproductivos-ILANUD, pp. 174-177.
- y Cecilia SÁNCHEZ FABELA (2001a), *Y nos amanecemos. Reflexiones a partir de una experiencial de formación de mujeres jóvenes para la prevención de la violencia de género*, México, Centro Juvenil Promoción Integral, AC-Servicio Desarrollo y Paz, AC.
- (2001b), *La casa de los espejos. Sistematización de una experiencia de formación con perspectiva de género*, Tesina presentada en la Especialización en Estudios de Género en la Educación en la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, México.
- MAHER, Frances A. y Mary Kay THOMPSON TETRAULT (2001), *The feminist classroom. Dinamycs of gender, race and privilege*, EUA, Rowman & Littlefield Publishers.
- MAÑERU MÉNDEZ, Ana (1999), "Nombrar en femenino y en masculino", en Carlos

- Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, pp. 157-170.
- MAQUEIRA, Virginia (2006), "Introducción" y "Mujeres, globalización y derechos humanos", en Virginia Maquieira (ed.), *Mujeres, globalización y derechos humanos*, Madrid, Cátedra, pp. 7-32 y 33-85.
- MAQUEIRA, Virginia y Cristina SÁNCHEZ (comps.) (1990), *Violencia y sociedad patriarcal*, Madrid, Pablo Iglesias.
- MARTÍNEZ, Alicia y Teresa INCHÁUSTEGUI (1998), "Feminist policies in contemporary Mexico: strategies and viability", en Victoria Rodríguez (ed.), *Women's participation in Mexican political life*, Texas, Westview Press, pp. 179-192.
- MAYNARD, Mary (1994), "Methods, practice and epistemology: the debate about feminism and research", en Mary Maynard y J. Purvis (eds.), *Researching women's lives from a feminist perspective*, Londres, Taylor and Francis, pp. 10-26.
- MCCARTHY, Cameron (1994), *Racismo y currículum*, Madrid, Morata.
- MCLAREN, Peter (2001), *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, México, Siglo XXI Editores.
- (1998), *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, México, Siglo XXI Editores.
- MCLAUGHLIN, Janice (2003), *Feminist social and political theory. Contemporary debates and dialogues*, Gran Bretaña, Palgrave Macmillan.
- MEJÍA, Marco Raúl (1996), "La educación popular: hacia una pedagogía política del poder. Reconstruyendo escenarios para reconstruir actores", *Revista Aportes. Educación popular. Refundamentación*, núm. 46 (octubre), Santafé de Bogotá, pp. 19-46.
- MENESES DÍAZ, Gerardo (1997), "Epistemología y pedagogía", en Carlos Ángel Hoyos (coord.), *Epistemología y objeto pedagógico ¿es la pedagogía una ciencia?*, México, 2ª ed., UNAM-Plaza y Valdés Editores, pp. 60-91.
- MESSINA, Graciela (2001), *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000)*, Séptima Reunión del Comité Regional Inter-gubernamental del Proyecto Principal de Educación de América Latina y el Caribe, UNESCO.
- (1997) "Género e innovación", en Thomas Büttner, Ingrid Jung y Linda King (eds.), *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas*, Bonn, Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional-UNESCO, pp. 7-37.
- MONTES, Maricarmen y Lourdes DEL VILLAR PÉREZ (2002), "Boletín Compañeras. Una experiencia en educación popular a través de un material impreso", *Decisio. Materiales educativos*, vol. I, núm. 1, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
- MOLYNEUX, Maxine (2003), *Movimientos de las mujeres en América Latina*, Cátedra, Barcelona.
- y Elizabeth DORE (comps.) (2000), *Hidden Histories of Gender and the State in Latin America*. Durham-Londres, Duke University Press.
- MONTOYA RAMOS, Ma. Milagros (ed.) (2002), *Escuela y educación ¿hacia dónde va la libertad femenina? Sofías*, Madrid, Horas y Horas.

- MORALES GARZA, Sofíaleticia (2000), "Equidad de género en la educación", en Rosa Ma. González (coord.), *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*, México, SEP-Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa, pp. 79-111.
- MORGAGE, Graciela (2005), *Sexualidad y prevención: una desafortunada conjunción escolar*, conferencia presentada en el "II Congreso Argentino y III Congreso Latinoamericano de Salud Sexual y Reproductiva". Rosario, Argentina.
- MUÑOZ CRUZ, Héctor, *et al.* (2002), *Rumbo a la interculturalidad en la educación*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa-Universidad Pedagógica Nacional 201 Oaxaca-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- MURILLO, Soledad (1996), *El mito de la vida privada, de la entrega al tiempo propio*, Madrid, Siglo XXI Editores.
- MURRAY, Georgina (1997), "Agonize, don't organize: a critique of postfeminism", en G. Murray y G. Tulloch (eds.), *Current sociology. Feminism in the 1990s*, vol. 45, núm. 2 (abril), Londres-California, Sage Publications, pp. 37-47.
- MURTHY, Ranjani (1999), "Power, institutions and gender relations: can gender training alter the equations?", en Deborah Eade (ed.), *Development with women*, Oxford, Oxfam, pp. 165-178.
- NASH, Mary (2004), *Mujeres en el mundo. Historia, retos y movimientos*, Madrid, Alianza Editorial.
- (1994), *El aprendizaje del feminismo histórico en España*, en < <http://www.nodo50.org/mujeresred/historia-MaryNash1.html> >, fecha de consulta: 11/06/03.
- ORNER, Mimi. "Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación 'liberadora'. Una perspectiva posestructuralista-feminista", en Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Paidós-UNAM-Colegio de las Vizcaínas, pp. 117-135.
- OROZCO FUENTES, Bertha (2004), "La conceptualización *tecnologías del yo*, historia de un encuentro con Foucault para pensar lo educativo", en Marcela Gómez Sollano y Bertha Orozco (coords.), *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo-Plaza y Valdés Editores, pp. 27-55.
- OSORIO, Mario (1994), "Murió la pedagogía, ¡viva la pedagogía!". *Revista Aportes. Pedagogía y Educación Popular*, núm. 41, Santafé de Bogotá, pp. 29-38.
- PALACIOS, Jesús (1995), *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, México, Fontamara.
- PARPAT, Jane (1996), "¿Quién es 'la otra?': una teoría crítica feminista postmoderna de la teoría y la práctica de mujer y desarrollo", *Debate Feminista*, año 7, vol. 13 (abril), México, pp. 327-356.
- PASILLAS, Miguel Ángel (1995), "Pedagogía. La legitimación del 'ideal educativo'", en Montserrat Bartomeu, *et al.* (coord.), *En nombre de la pedagogía. Memoria del coloquio La identidad de la pedagogía: interrogantes y respuestas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 121-144.
- PATEMAN, Carole (2000), "Feminismo y democracia", en Marysa Navarro y Catharine Stimpson (comps.), *Cambios sociales, económicos y culturales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 189-210.

- (1996), “Críticas feministas a la dicotomía público/privado”, en Carme Castells (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*, Barcelona, Paidós, pp. 31-52.
- PERAZZA, Roxana (1994), “Los estudiantes universitarios y su vínculo con la sociedad. Concepciones político-pedagógicas (1946-1960)”, en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez (coords.), *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, pp. 124-134.
- PÉREZ NASSER, Elia (2001), “El empoderamiento como un proceso de desarrollo alternativo”, en Lourdes García Acevedo (coord.), *El desarrollo rural: un camino desde las mujeres. Género, poder, ciudadanía y sustentabilidad*, México, Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales, pp. 91-127.
- PÉREZ SEDEÑO, Eulalia (2006), “Conocimiento, sujetos y experiencias: una nueva visión”, en Carmen Adán, *Feminismo y conocimiento. De la experiencia de las mujeres al ciborg*, La Coruña, Edición Espiral Mayor, pp. 9-21.
- PHILLIPS, Anne (2002), “Las pretensiones universales del pensamiento político”, en Michèle Barrett y Anne Phillips (comps.), *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*, México, PUEG-UNAM-Paidós, pp. 25-44.
- POSADA, Jorge (1994), “¿A qué le decimos que no y a qué le decimos que sí? Notas sobre la reflexión pedagógica en la educación popular”, *Revista Aportes. Pedagogía y Educación Popular*, núm. 41, Santa Fe de Bogotá, pp. 9-17.
- PUIGGRÓS, Adriana y Marcela GÓMEZ (coords.) (1994), *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- RANKIN, Pauline, Jill VICKERS y Ann-Marie FIELD (2001), *Women's Movements and State Feminism: Integrating Diversity into Public Policy*, Ottawa, Status of Women Canada.
- Resumen del Seminario Latinoamericano “Género e Interculturalidad”* (2001), México, IIZ-DVV-Consejo de Educación de Adultos de América Latina-Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe-Ayuda en Acción (abril), mimeo.
- Revista Crecer Juntas. Mujeres, feminismo y educación popular. América Latina y el Caribe* (1987), Santiago de Chile, Isis Internacional-Red de Educación Popular entre Mujeres.
- Revista Educar. Coeducación* (2006), núm. 36 (enero-marzo), Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco.
- Revista Investigación en la Escuela. Mujeres, feminismo y coeducación* (2003), núm. 50, Sevilla, Díada Editora-Universidad de Sevilla.
- Reygadas Robles Gil, Rafael (1998), *Abriendo veredas. Iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles*, México, Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia.
- RICH, Adrienne (1999), “Apuntes para una política de la ubicación”, en Marina Fe, *Otramente: lectura y escritura feministas*, México, Fondo de Cultura Económica-PUEG, UNAM, pp. 31-51.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2001), *Mujeres en relación. Feminismo 1970-2000*, Barcelona, Icaria.

- (1997), *El fraude de la igualdad*, Madrid, Planeta.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Roberto (2000), “Ajuste estructural, educación y género”, en Rebeca Salazar Ramírez, Luz María García Pérez, Luis Enrique Hernández y Ligia Méndez Tinajero, (eds.), *Memoria de la Sesión de Educación del seminario Definición de lineamientos metodológicos básicos para la aplicación del enfoque de género en las políticas públicas*, México, Conmujer, pp. 57-62.
- RODRÍGUEZ, Rosa María (1997), “La teorización del género en España: Ilustración, diferencia y transmodernidad”, en Rosa María Rodríguez Magda, *El modelo Frankenstein. De la diferencia a la cultura post*, Madrid, Tecnos, en <<http://www.w.estudiosonline.net/texts/feminismoesp.html>>, fecha de consulta: 11/06/03.
- ROSEMBERG, Fulvia (2001), “Caminhos cruzados: Educação e gênero na produção acadêmica”, *Educação e Pesquisa*, vol. 27, núm. 1 (junio), São Paulo, pp. 47-68.
- ROWLANDS, Jo (1997), “Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: un modelo para el desarrollo”, en Magdalena León (comp.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*, Bogotá, TM Editores-UN, Facultad de Ciencias Humanas, pp. 213-245.
- RUBIN, Gayle (1997), “El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo” [1975], en Marta Lamas, *El género, la construcción social de la diferencia sexual*, México, Miguel Á. Porrúa-PUEG, UNAM, pp. 35-96.
- RUBIO CASTRO, Ana (1997), *Feminismo y ciudadanía*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- RUIZ BRAVO, Patricia (1994), *Género, educación y desarrollo*, Santiago de Chile, UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe.
- SALAZAR RAMÍREZ, Rebeca, Luz María GARCÍA PÉREZ, Luis Enrique HERNÁNDEZ y Ligia MÉNDEZ TINAJERO (eds.) (2000), *Memoria de la Sesión de Educación del seminario Definición de lineamientos metodológicos básicos para la aplicación del enfoque de género en las políticas públicas*, México, Conmujer.
- SALINAS AMESCUA, Bertha (2002), *La investigación en educación de adultos y jóvenes pobres en América Latina. ¿Qué conocimiento sistematizar y para qué?*, ponencia presentada en el “Panel sobre sistematización de investigaciones” de la Reunión Regional sobre Revisión de Estrategias y Programas para el Aprendizaje de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe, UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Pátzcuaro, septiembre.
- SÁNCHEZ DÍAZ DE LEÓN, Gisela, Gerardo AYALA REAL y Emma REYES ROSAS (2005), “Prácticas educativas de sensibilización en género, salud y sexualidad”, en Esperanza Tuñón Pablos (coord.), *Género y educación*, México, El Colegio de la Frontera Sur-Consejo Estatal de Población de Chiapas.
- SARDÁ, Alejandra (1999), *Pasar a sujetos transformadores*, reflexión presentada en el “VIII Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe”, Santo Domingo, en <<http://alaine.org/mujeres/feminismos/criterios.html>>, fecha de consulta: 25/02/04.
- SAU, Victoria (2001), *Diccionario ideológico feminista*, vol. II, Barcelona, Icaria.
- SAWER, Marian (1995), “Femocrats in Glass Towers?: The Office of the Status of Women in Australia”, en Amy Mazur y Dorothy McBride (eds.), *Comparative State Feminism*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 22-39.

- SCHMELKES, Silvia (2005), "Multiculturalidad e interculturalidad", en Miguel Ángel Rodríguez (comp.), *Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-Observatorio Ciudadano de la Educación-Foro Latinoamericano de Políticas Educativas-Contra-corriente, AC, pp. 33-37.
- SCOTT, Joan W. (2001a), "Experiencia", *La Ventana*, num. 13 (julio), Guadalajara, pp. 42-73.
- (2001b) "Igualdad *versus* diferencia: los usos de la teoría postestructuralista", en Marta Lamas (comp.), *Ciudadanía y feminismo. Compilación de ensayos aparecidos en Debate Feminista*, México, UNIFEM-Instituto Federal Electoral, pp. 217-238.
- (1997), "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Marta Lamas (comp.), *El género, la construcción social de la diferencia sexual*, México, Miguel Á. Porrúa-PUEG, pp. 265-302.
- SCHAUB, Horst y Kart ZENKE (2001), *Diccionario Akal de pedagogía*, Madrid. Akal.
- SCHULER, Margaret (ed.) (1995), *From basic needs to basic rights*, Washington, Institute for Women, Law and Development.
- SHACKELFORD, Jean (1999), "Feminist pedagogy. A means for bringing critical thinking and creativity to the economics classroom", en Aerni Laskey y Kim McGoldrick (eds.), *Valuing us all. Feminist pedagogy and economics*, EUA, The University of Michigan Press, pp. 19-29.
- SKELTON, Alan (1997), "Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights", *Curriculum Studies*, vol. 5, núm. 2, Reino Unido, pp. 177-193.
- SPIVAK, Gayatri (1999), "¿Puede hablar el sujeto subalterno?", *Orbis Tertius: Revista de Teoría y Crítica Literaria*, año III, núm. 6, La Plata, Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria de la Universidad Nacional de La Plata, pp. 175-235.
- STALLINGS, Barbara (1995), *Global Change, Regional Response*, Nueva York, Cambridge University Press.
- STEANS, Jill (1998), "States, Nationalisms and Gendered Identities", en *Gender and International Relations: an Introduction*, Nueva Jersey, Cambridge Polity Press, pp. 60-80.
- STROMQUIST, Nelly (2006), "Una cartografía social del género en educación", *Educ. Soc.*, vol. 27, núm. 95 (mayo-agosto), Campinas, pp. 361-383.
- (2002), "Globalization, the I, and the Other", *Current Issues in Comparative Education*, vol. 4, núm. 2 (mayo), Nueva York, Universidad de Columbia, 87-94.
- (2000), "Género y democracia en educación en América Latina", en Rosa María González (coord.), *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*, México, SEP-Universidad Pedagógica Nacional-Miguel Ángel Porrúa, pp. 17-48.
- (1998), "Iluminando los aspectos positivos de la educación de mujeres adultas", en Mónica Navia (ed.), *Educación, género y ciudadanía e influencia en políticas públicas. Memoria del Seminario Internacional de Seguimiento a Beijing y Hamburgo*, Sta. Cruz, Bolivia, Red de Educación Popular entre Mujeres-GEO, pp. 27-42.
- (1997), "La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo

- de la educación”, en Magdalena León (comp.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*, Bogotá, TM Editores/UN Facultad de Ciencias Humanas, pp. 75-95.
- SUBIRATS, Marina (2002), “La coeducación, un tema de futuro”, en Ma. Luisa Abad, *et al.*, *Género y educación. La escuela coeducativa*, Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo-Editorial Graó, pp. 23-26.
- (1998), *La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo*, Santiago de Chile, Serie Mujer y Desarrollo, núm. 22, CEPAL.
- (1994), “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”, *Revista Iberoamericana de Educación. Género y Educación*, núm. 6 (septiembre-diciembre).
- TALPADE MOHANTY, Chandra (2002), “Encuentros feministas: situar la política de la experiencia”, en Michèle Barret y Anne Phillips (comps.), *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*, México, Paidós-UNAM, pp. 89-106.
- TARRÉS, María Luisa (1998), “De la identidad al espacio público: las organizaciones no gubernamentales de mujeres en México”, en José Luis Méndez (coord.), *Organizaciones civiles y políticas públicas en México y Centroamérica*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 101-135.
- TCHIMINO, Marcela (2004), “Los desafíos de la educación popular frente a la diversidad y la exclusión”, *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Debate latinoamericano sobre educación popular I*, núm. 20, México, pp. 153-161.
- TELLO SÁNCHEZ, Gloria (2003), “Los derechos humanos y laborales de las trabajadoras de la maquila en Coahuila”, en Rafael Reygadas Robles Gil y Maricela Soto Martínez (coords.), *La construcción de sujetos ciudadanos colectivos. Democracia y derechos humanos en México: tres estudios de caso*, México, Alianza Cívica-Droits et Démocratie, pp. 41-84.
- TOMÉ, Amparo (1999), “Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención)”, en Carlos Lomas (comp.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós, pp. 171-197.
- TORRES, Rosa María (2000), “¿Mejorar la educación para aliviar la pobreza o aliviar la pobreza para mejorar la educación?”, en AAVV, *Itinerarios para una educación latinoamericana. Cuaderno de viajes*, Barcelona, Paidós.
- TORRES CARRILLO, Alfonso (2004), “Coordenadas conceptuales de la educación popular desde la producción del CEAAL (2000 a 2003)”, *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Debate latinoamericano sobre educación popular I*, núm. 20, México, pp. 19-61.
- TRILLA, Jaume (1992), “La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación”, en Jaume Sarramona (ed.), *La educación no formal*, Barcelona, Ediciones CEAC, pp. 9-50.
- TRÍMBOLI, Juan (2004), “Educación del consumidor”, en *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, núm. 8 (mayo-agosto), Pátzcuaro, pp. 3-11.
- TUDELA, Pilar y Presentación PERALES (2002), “Las personas conviven en la escuela. Una propuesta coeducativa”, en Ma. Luisa Abad, *et al.*, *Género y educación. La escuela coeducativa*, Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo-Editorial Graó, pp. 57-70.

- VALCÁRCEL, Amelia (2000), "La memoria colectiva y los retos del feminismo". en Amelia Valcárcel y Rosalía Romero (eds.), *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*, Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, pp. 19-54.
- VALENZUELA, Malú (1999), "A propósito del género como eje transversal de la educación. Una conversación con Malú Valenzuela". Entrevista. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Los ejes temáticos transversales en la educación popular*, núm. 15, México, pp. 34-40.
- (1997), "Carta a una amiga", en Thomas Büttner, Ingrid Jung y Linda King (eds.), *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas*, Bonn, Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional-UNESCO, pp. 250-251.
- VAN DIJK, Sylvia (s/f), *Popular education with women in Latin America*, en <<http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/Stromquisthtml/StromqVanDijk.htm>>, fecha de consulta: 10/01/04.
- VÁSQUEZ, Roxana (ed.) (1996), *Cumbres, consensos, y después...*, Lima, Comité de América Latina y el Caribe para la Defensa de los Derechos de la Mujer.
- VÁSQUEZ, Norma Lilia (1995), "Todas éramos mujeres interesadas en las mujeres. Una experiencia de educación feminista", en Margarita Cervantes, Mario Monroy y Carlos Zarco (coords.), *De la utopía a la acción. Cuatro experiencias de promoción popular*, México, Universidad Iberoamericana, pp. 95-175.
- VÁSQUEZ GARCÍA, Verónica (2001), "Género y desarrollo sustentable: memorias y avances", en Lourdes García Acevedo (coord.), *El desarrollo rural: un camino desde las mujeres. Género, poder, ciudadanía y sustentabilidad*, México, Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales, pp. 69-90.
- WALBY, Sylvia (2002), "¿Pos-posmodernismo? Teorización de la complejidad social", en Michèle Barrett y Anne Phillips, (comps.), *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*, México, PUEG-UNAM, Paidós, pp. 45-66.
- WEINER, Gaby (1999), *Los feminismos en la educación*, Sevilla, Publicaciones M.C.E.P. Kikiriki Cooperación Educativa.
- WILLIAMS, Suzanne, Janet SEED y Adelina MWAU (1997), *Manual de capacitación en género de Oxfam. Edición adaptada para América Latina y el Caribe*, tomo I, Lima, Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán-OXFAM.
- ZULUAGA, Olga Lucía, et al. (2003), *Pedagogía y epistemología*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- ZÚÑIGA, Miryan (1997), "Apuntes para una pedagogía de los programas educativos con mujeres de sectores populares" y "Carta a una amiga", en Thomas Büttner, Ingrid Jung y Linda King (eds.), *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas*, Bonn, Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional-UNESCO, pp. 38-55 y 276-277.

BIBLIOGRAFÍA DEL ANEXO 3

- BERNAL GÓMEZ, Marina y Marusia LÓPEZ CRUZ (2002), *Mis poderes y recursos frente a la violencia de género. Manual de autoaplicación para mujeres jóvenes activistas*, México, Elige, Red de Jóvenes por los Derechos Sexuales y Reproductivos, AC.
- COMALETZIN, AC. (2007), *Árbol del pueblo enfermo y del pueblo sano*, material didáctico de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas, México.
- (2007), *Barril de la economía*, material didáctico de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas, México.
- (2007), *Gozando con nuestros sentidos*, material didáctico de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas, México.
- (2007), *La dirigente: una mujer, muchas funciones*, material didáctico de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas, México.
- (2007), *La medida de la triple discriminación*, material didáctico de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas, México.
- (2007), *Manual La palabra de las mujeres rurales. Leer, hablar y escribir para hacernos valer más*, material didáctico de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas, México.
- (2007), *Me defendiendo y participo. Guía de defensa y gestión*, material didáctico de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas, México.
- (2007), *Paloma de nuestra herencia*, material didáctico de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas, México.
- (2007), *Porque nos queremos, nos cuidamos. Libreta de autocuidado y sanación para mujeres*, material didáctico de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas, México.
- (2007), *Serpientes y escaleras de la salud*, material didáctico de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas, México.
- (2007), *Valores y actitudes de la dirigente*, material didáctico de la Escuela Nacional de Formación de Dirigentas Campesinas e Indígenas, México.
- GUTIÉRREZ ÁLVAREZ, Martha (coord.) (2000), *Cuaderno metodológico para la formación jurídica de defensoras populares*, México, Servicio Desarrollo y Paz, AC.
- HEE PEDERSEN, Christina (1997), *Recordando el futuro. Metodología de trabajo con mujeres. Aportes feministas*, Lima, Escuela para el Desarrollo.
- LAGARDE, Marcela (2001a), *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*, 2ª ed., Madrid, Horas y Horas.
- TRASLOSHEROS MEIXUEIRO, Silvia y Cecilia FERNÁNDEZ SAYAS (1999), *Demos razón a la esperanza. Cartilla para la educación en derechos humanos de las mujeres*, Morelia, Equipo de Mujeres en Acción Solidaria, AC.

SITIOS CONSULTADOS EN INTERNET

- Página electrónica de Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humano en América Latina
<<http://www.cidhal.org>>
- Página electrónica de Convergencia de Organismos Civiles para la Democracia
<<http://www.convergenciacycivil.org.mx>>
- Página electrónica de Choike, *Un portal sobre la sociedad civil del Sur*
<<http://www.choike.org>>
- Página electrónica de LaNeta
<<http://www.laneta.apc.org>>
- Página electrónica de la Red de Educación Popular entre Mujeres
<<http://www.repem.org.uy>>
- Página electrónica de Servicios, Desarrollo y Paz
<<http://www.sedepac.org.mx>>
- Página electrónica del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural
<<http://www.cesder-prodes.org>>
- Página electrónica del Centro de Estudios Sociales y Culturales Antonio de Montesinos
<<http://www.camontesinos.org/>>
- Página electrónica del Consejo de Educación de Adultos de América Latina
<<http://www.laneta.apoc.org/ceaal>>, <<http://www.ceaal.org>>
- Página electrónica del Grupo de Educación Popular con Mujeres
<<http://www.laneta.apc.org/gem/>>
- Página electrónica del Instituto de las Mujeres de Chiapas
<<http://www.instmujer.chiapas.gob.mx/>>
- Página electrónica del Instituto de las Mujeres del Distrito Federal
<<http://www.inmujer.df.gob.mx>>
- Página electrónica del Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir
<<http://www.ilsb.org.mx>>

El sueño y la práctica de sí.

Pedagogía feminista: una propuesta,

se terminó de imprimir en noviembre de 2008
en los talleres de Editorial Color, S.A. de C.V.,
Naranjo 96 bis, P.B. Col. Santa María la Ribera
06400 México, D.F.

Portada de Irma Eugenia Alva Valencia.

Composición tipográfica y formación:
Patricia Zepeda, en Redacta, S.A. de C.V.
Cuidó la edición su autora.

¿Pedagogía feminista? Esta propuesta recupera la teoría y prácticas feministas para sumarse a las muchas pedagogías que pugnan por una mirada distinta de la educación. A diferencia de otras pedagogías críticas coloca en el centro de la acción y reflexión educativas la dimensión de género: reconoce las asimetrías del poder y el saber y los conflictos y necesidades asociados al género que se presentan en el espacio formativo.

La pedagogía feminista es una orientación ética, política, epistemológica y metodológica para propuestas educativas que busquen eliminar la subordinación de género, erradicar la desigualdad, y construir una sociedad libre para todas las personas. Es una propuesta centrada en la potenciación de la persona para permitirle que configure su voz, sus sueños, su mismidad.

Con este libro se invita a activistas, a feministas, y a personas que se vinculen con la educación a pensar cómo mirar el mundo y los procesos educativos más allá de las estrechas posibilidades que el actual orden de género nos lo ha permitido; a valorar estrategias transformadoras que abran a otras configuraciones personales y sociales tendientes a la igualdad y la libertad, y sobre todo, que nos orienten sobre la forma de ponerlas en práctica. Esta discusión está en proceso, abierta a enriquecerse y a cambiar conforme la realidad y nuestros sueños nos lo demanden.



0072

ISBN 978-968-12-1388-6



9 789681 213886