



Centro de Estudios Sociológicos

Programa Interdisciplinario en  
Estudios de la Mujer

**El sueño y la práctica de sí.  
Pedagogía feminista.**

Trabajo de investigación que presenta

**Luz María Maceira Ochoa**

Para obtener el título de

Maestra en Estudios de Género

Director: Dr. Rafael Reygadas Robles Gil



# Índice general

---

## Introducción ...7

## Uno: ¿Pedagogía feminista? El proceso de una búsqueda y varios motivos para hacerla ...11

1. Preguntas e inquietudes iniciales ...11
  - a. Mi experiencia como punto de partida ...11
  - b. Las preguntas y pistas que guiaron la búsqueda ...13
  - c. ¿Por qué realizar esta investigación? ...20
2. El proceso de investigación ...22
  - a. Las experiencias y proyectos a indagar ...22
  - b. ¿Desde dónde y cómo realicé la investigación? ...27

## Dos: Ojos para mirar: Marcos de referencia que contornean la búsqueda ...33

1. La discusión pedagógica ...34
2. La discusión feminista ...41
  - a. Varias definiciones y algunas explicaciones para entender el feminismo ...41
  - b. Distintas perspectivas feministas ...44
  - c. Las discusiones teóricas ...47
  - d. Puntos críticos ...53
3. La discusión sobre pedagogía feminista ...56

## Tres: ¿Qué se ha buscado y encontrado hasta ahora? ...63

1. Feminismo y educación ¿cómo se relacionan actualmente? ...64
  - a. ¿Por qué vincular la pedagogía y el feminismo? ...65
  - b. Algunos avances en la relación pedagogía y feminismo ...67
    - Fundamentos filosóficos y proyecto educativo ...68
    - Bases teóricas ...69 / La educación popular ...70 / La teoría feminista ...73 /
    - Aspectos metodológicos ...74
2. La pedagogía feminista ...78

## **Cuatro: ¿Qué dicen los proyectos y experiencias educativos feministas? Una lectura desde la pedagogía ...83**

Preámbulo ...83

### **1. Fundamentos de la pedagogía feminista ...88**

#### **a. Claves filosófico-políticas ...87**

- Identidad y sentido de la pedagogía feminista ...88
- Visión sobre las y los seres humanos ...91
- Concepciones sobre el aprendizaje ...95
- Perspectiva ética ...97

#### **b. Claves teórico-conceptuales ...99**

- El feminismo ...100
- Democracia genérica ...103
- La educación popular ...106
- Otros acercamientos teórico-conceptuales ...109 / Interculturalidad ...109 / Desarrollo sustentable ...112 / Psicología ...113

### **2. Proyecto pedagógico ...114**

#### **a. Los sujetos -las sujetas- del proceso educativo ...115**

- Sujetas educativas ...116 / Quiénes son ...116 / Cómo son ...118 / Cómo se espera que sean ...119
- Educadoras ...121 / Quiénes son ...121 / Cómo son (o deberían ser) ...121
- La relación educativa ...124

#### **b. Dimensiones del proceso educativo ...126**

- Dimensión personal ...126
- Dimensión dialéctica ...130
- Dimensión experiencial ...131
- Dimensión grupal ...133
- Dimensión dialógica ...136
- Dimensión espacio-temporal ...138

#### **c. Mediaciones para el aprendizaje ...142**

- La deconstrucción-construcción ...143
- La concientización ...144
- La práctica ...146
- La expresión ...147
- Identificación de la semejanza y la diferencia ...149
- Otros apoyos ...150

#### **d. Los contenidos de aprendizaje ...153**

Pistas sobre el rumbo para la construcción de la pedagogía feminista ...157

**Cinco: Ideas para pensar y seguir imaginando la pedagogía feminista ...161**

De inicio ...161

1. Los aciertos de la pedagogía feminista ...162

2. Los límites de la pedagogía feminista ...166

a. Los límites de la reflexión y práctica pedagógicas ...166

b. Los límites de la reflexión y práctica feministas ...169

3. Los retos de la pedagogía feminista ...174

a. Vincular epistemología y pedagogía ...174

b. Un nuevo lenguaje ...176

c. Pedagogizar el conflicto ...178

d. Desarrollo de investigaciones ...181

e. Incidencia en políticas públicas ...185

**Epílogo ...189**

**Bibliografía ...191**

**Anexo ...205**

Guías de entrevista



# 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 públicas 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 propuesta pedagógica, 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 comprometidas 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 enraiza 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.

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, contando 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 formular una propuesta pedagógica 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. 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.

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. En los siguientes dos apartados, “Ojos para mirar. Marcos de referencia que contornean la búsqueda”, y “¿Qué se ha buscado y encontrado hasta ahora?”, 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.

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”, describo y analizo el material documentado durante el trabajo de campo. Es decir, leo, desde la pedagogía, las experiencias y proyectos educativos feministas impulsados en OC que documenté a fin de encontrar y sistematizar

distintos elementos de una propuesta pedagógica, además de construir o definir categorías y conceptos fundamentales para la pedagogía feminista. Finalmente, en el quinto capítulo integro mis propias perspectivas 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.

En el epílogo comparto de manera sintética mi propio proceso personal, mis aprendizajes e propósitos respecto a esta investigación como educóloga<sup>1</sup> feminista involucrada y apasionada en este proceso de búsqueda, construcción y práctica de la pedagogía feminista.

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 suman 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.

---

<sup>1</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación.



# UNO

## ¿Pedagogía feminista?

### El proceso de una búsqueda y varios motivos para hacerla

---

#### 1. Preguntas e inquietudes iniciales

##### a. Mi experiencia como punto de partida

Esta investigación, como toda investigación feminista, es una investigación 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 sincrética, pues no sólo prefiero tratar de retomar distintos elementos que me significan y considero valiosos, sino que, más allá de esta decisión, asumo, como señala Marcela Lagarde, el sincretismo que nos caracteriza a las mujeres contemporáneas<sup>2</sup>, por esto, reafirmo mi sincretismo, 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 entretrejer 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

---

<sup>2</sup> 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. *Vid.* Marcela Lagarde, *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Madrid, Horas y horas, 3ª edición, 2001, pp. 154, 156 y 183.

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, 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. Las preguntas y, sobre todo, las respuestas de esa investigación están contenidas en este documento.

## **b. Las pistas y preguntas 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 en el que “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”, relevando 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”<sup>3</sup>, sino que 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.

---

<sup>3</sup> Gabriela Cano, “Más de un siglo de feminismo en México”, en *Debate Feminista. Identidades*, Año 7, Vol. 14, México, Octubre 1996, pp. 354-355.

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 popular que hace énfasis en el carácter horizontal, participativo, social y concientizador de la educación liberadora<sup>4</sup>.

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 civiles<sup>5</sup> y la asunción del interés por la democracia y participación ciudadana dentro del movimiento y organizaciones feministas.

---

<sup>4</sup> Itziar Lozano, “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, 2002, p. 64.

<sup>5</sup> 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, por ejemplo, en sus iniciativas de ley y en su lucha por un estatuto jurídico más favorable a sus concepciones y prácticas sociales impulsadas desde fines de los años 80, buscando un concepto que plasmara, reconociera y validara su práctica e identidad como sujetos colectivos específicos, y solicitando el fomento a la vida cívica social. Esta lucha implica mantener su autonomía, defender su carácter no lucrativo ni mercantil, su carácter de organismos públicos y de bienestar colectivo, y su derecho y búsqueda de participar en la esfera pública, y también ha supuesto resistirse a definiciones y medidas jurídicas que tienen implicaciones para su identidad y para su relación con el gobierno. Su lucha se inscribe 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. *Vid.* Rafael Reygadas Robles Gil, *Abriendo Veredas. Iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles*, México, Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, 1998, Cap. III: “Disputa por la identidad de las OCPD’s”, pp. 153-276, y Cap. VI: “Reflexiones sobre la historia de las OCPD’s”, pp. 577-597.

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, promover 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 conocimientos 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<sup>6</sup>.

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, se han cambiado las prioridades de la agenda feminista, y entre ellos, 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<sup>7</sup>, aunque éste no ha sido configurado sólo por las feministas, lo cual, como se verá más adelante, ha tenido sus riesgos y reveses.

---

<sup>6</sup> Patricia Duarte, “De la cofradía a la institucionalización. Los procesos de capacitación en género en México”, en Teresa Hevia (coord.), *op. cit.*, pp. 57-58.

<sup>7</sup> Itziar Lozano, *op. cit.*, pp. 66-67.

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, que es 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 propuesta pedagógica feminista, y 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 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,

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)<sup>8</sup>.

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<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Marco Raúl Mejía, “La educación popular: Hacia una pedagogía política del poder. Deconstruyendo escenarios para reconstruir actores”, en *Revista Aportes. Educación popular. Refundamentación*, No. 46, Santafé de Bogotá, CEAAL-Dimensión Educativa, Octubre 1996, pp. 32-33.

<sup>9</sup> Lola Cendales, Jorge Posada y Alfonso Torres, “Refundamentación, pedagogía y política. Un debate abierto”, en *Revista Aportes, op. cit.*, pp. 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<sup>10</sup> del feminismo. Como ya lo señalé, a pesar de su importancia, es muy poco lo que se ha pensado y producido para pensar que en el contexto latinoamericano estamos cerca de dar -y mucho menos 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 feministas<sup>11</sup> que permanecen hasta ahora poco analizadas pero desde las cuales se han respondido necesidades particulares, se han generado principios y supuestos educativos, se han inventado formas de trabajo, y por otro lado, 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 potencial, aunque no suficiente, para teorizar y hacer una reflexión pedagógica, es una base para

---

<sup>10</sup> 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 del patriarcado. 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.

<sup>11</sup> Para esta investigación definí como organizaciones civiles con trabajo educativo feminista a aquellas OC 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. En el siguiente capítulo discuto con mayor profundidad el tema del feminismo, aquí retomo algunas ideas generales para encuadrar el universo de la investigación. Coincido con Mary Nash, quien define 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”; “un movimiento plural de signos diversos que ofrece vías plurales de emancipación femenina”. Por lo que no hay “ni una definición única del feminismo, ni (...) una modalidad universal de lucha, resistencia y ruptura”. Esto conduce “a romper con la noción de fijeza y plantear de forma explicativa las diversas definiciones del feminismo a partir de la realidad específica de la sociedad y de la diversa experiencia de las mujeres”. Mary Nash enfatiza: “Tampoco habría que analizar y evaluar el feminismo forzosamente desde una perspectiva rupturista de abierta confrontación con el sistema patriarcal (...) sino como un proceso social de renegociación de los términos del contrato social del género, es decir, de modificación y de reajuste de las bases de dominación de género establecidas en la sociedad”. Partiendo de esto, puede entenderse que no son entonces 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. Mary Nash, *El aprendizaje del feminismo histórico en España*, 1994, tomado de la página electrónica de Mujeres en Red, España. (De, 11 de junio de 2003: <http://www.nodo50.org/mujeresred/historia-MaryNash1.html>).

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<sup>12</sup>, pensé que ese 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 y experiencia feminista en el desarrollo de experiencias educativas formales, es decir, escolarizadas, en México ha sido mucho menor este tipo de trabajo<sup>13</sup>, y además, se conoce y ha reflexionado más pues es más frecuente que se cuente con los

---

<sup>12</sup> De acuerdo a Emma Fregoso Iglesias, 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. Jaume Trilla, citado por Antonio Colom, ha mencionado que la ENF se ha visto como *una pedagogía de la necesidad*, ya que en gran medida su desarrollo se ha polarizado por las necesidades de formación de comunidades o grupos sociales, así, ha acogido distintas áreas como la educación rural, urbana, laboral, del tiempo libre y de personas adultas, para las cuales hay metodologías particulares. De acuerdo a Antonio 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. Emma Margarita Fregoso Iglesias, *Educación no formal. Educación para el cambio*, México, Editorial Praxis, 2000. Jaume Trilla Bernet, “La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación”, y Antonio J. Colom Cañellas, “Estrategias metodológicas en la educación no formal”, en Jaume Sarramona (ed.), *La educación no formal*, Barcelona, Ediciones CEAC, 1992, pp. 9-50 y 51-90.

<sup>13</sup> 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. Como respuesta a las fuertes demandas democráticas, el movimiento feminista consiguió en 1970, con la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la anulación de la prohibición de la escuela mixta y la generalización del currículum de la enseñanza general básica. 1975, Año Internacional de la Mujer, fue una coyuntura favorable para la formación de un Secretariado de ONG’s de mujeres, que, sumada a la aceleración del proceso de apertura política hacia la democratización iniciada por la muerte de Franco, fortaleció las oportunidades de lucha feminista. En ese año se realizaron las Primeras Jornadas Estatales por la Liberación de la Mujer, en Madrid, en donde por primera vez se celebraba un encuentro de mujeres para discutir sobre temas de su interés, entre los que se destaca el de la educación. Desde el año 76 se crearon al interior del movimiento feminista “Colectivos de Coeducación”, analizando la estructura sexista de la educación escolarizada, reivindicando la igualdad en la diferencia, y poniendo bases para la escuela coeducadora. Ésta, a partir de la creación del Instituto de la Mujer –en 1983- y particularmente en 1990, con una nueva LOGSE -que incorporó los ejes transversales en el currículum, el principio de “integración” en la escuela secundaria y el principio de no discriminación por sexo-, pudo impulsarse a través de la transformación de la escuela mixta. La propuesta coeducativa se ha arraigado y legitimado en España tanto por la acción de grupos y redes de la sociedad civil que han elaborado reflexiones, propuestas, estudios, materiales, etc. para articular el género y la educación en el sistema educativo, principalmente en la escuela primaria (modificando el diseño curricular, los objetivos y metodologías educativos), como por la influencia del Instituto de la Mujer y los Departamentos de la Mujer en los gobiernos locales, y de las políticas de igualdad de oportunidades impulsadas en el marco de la Unión Europea. 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. Las acciones e ideas feministas vinculadas a la educación en nuestro país las analizo más adelante en el capítulo tres: “¿Qué se ha buscado y encontrado hasta ahora?”. Cfr. Rosa María González, “Políticas públicas en materia de género y educación: análisis del caso mexicano”, en Rosa María González (coord.), *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*, México, SEP-UPN-Miguel Ángel Porrúa, 2000, pp. 49-77; Ma. Carmen Ferrer, “Coeducación. Una mirada retrospectiva y los nuevos retos” en *Lapiceros*, Sindicato de

recursos y con la obligación de sistematizar y analizar dicha experiencia. 3) Considero que las prácticas de educación no formal 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 o la educación para la paz y los derechos humanos, y 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 mucho mayor medida que en el caso de las experiencias de educación escolar. 4) Es el campo en el que me he desarrollado profesionalmente, y por tanto, el que mejor conozco y más me interesa.

Bajo los supuestos y motivos mencionados, opté por investigar algunas de esas experiencias educativas feministas desarrollados en algunas OC 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) y en identificar con qué se cuenta para comenzar dicho trabajo.

Me propuse indagar el conocimiento en torno a los proyectos y experiencias de educación feminista 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 proyectos<sup>14</sup> 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 educativas<sup>15</sup> -que muchas veces puede distanciarse de dichas intenciones o ideales prescritos-, el objeto de la investigación. También incluí

---

Trabajadoras y Trabajadores Castilla-La Mancha, s/f, tomado de la página electrónica del Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores Castilla-La Mancha. (De: 15 de junio de 2003, <http://www.ste-clm.com/Lapiceros/>) y Amparo Tomé, “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, 1999, pp. 171-197.

<sup>14</sup>Siguiendo a Ardoino podemos 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.* Rafael Reygadas, *op. cit.*, p. 164.

<sup>15</sup> De acuerdo a la definición de la CEPAL y 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 a la OIT 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. Patricia Ruiz Bravo, *Género, educación y desarrollo*, Santiago, UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe, 1994, p. 31.

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?

Con estas preguntas, me propuse investigar algunos proyectos y experiencias educativas feministas en el campo de la educación no formal de diversas OC del país a fin de obtener elementos para configurar una pedagogía feminista y comenzar el proceso de reflexión y teorización pedagógicas.

Las intenciones de recuperar y analizar dichas experiencias fueron sistematizar las pautas teórico-metodológicas de los proyectos formativos con una lógica feminista, analizar sus énfasis educativos y referentes teóricos, éticos y políticos de las experiencias educativas feministas para discernir y debatir sobre los elementos de una pedagogía feminista a fin de esbozar una propuesta de pedagogía feminista que sirva como punto de partida para la discusión pedagógica.

### **c. ¿Por qué realizar esta investigación?**

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. Por un lado, como ya lo mencioné, la relación entre feminismo y OC ha sido creciente y fructífera en los últimos años. Alicia Martínez y Teresa Incháustegui 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<sup>16</sup>. María Luisa Tarrés también destaca que la participación de las mujeres en espacios como las OC y otros semejantes es muy elevada y se debe en

---

<sup>16</sup> Alicia Martínez y Teresa Incháustegui, “Feminist policies in contemporary Mexico: Strategies and viability”, en Victoria Rodríguez (ed.), *Women’s participation in mexican political life*, Texas, Westview Press, 1998, pp. 179-192.

gran medida a la exclusión femenina de otros espacios formales de ejercicio de la política y de la vida pública en general<sup>17</sup>.

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<sup>18</sup>.

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<sup>19</sup>.

Las ONGs, 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,

---

<sup>17</sup> María Luisa Tarrés, “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, 1998, pp. 101-135.

<sup>18</sup> Sonia Álvarez, “Articulación y transnacionalización de los feminismos latinoamericanos”, en *Debate feminista*, Año 8, Vol. 15, México, abril 1997, pp. 146 y 153-154.

<sup>19</sup> No quiero omitir la crítica que se hace sobre la representatividad de las organizaciones civiles, es decir, no me planteé estudiarlas a fin de obtener una visión sobre los proyectos feministas “de la sociedad”, asumo que estas organizaciones 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 tiene sustento 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, como señala Rafael Reygadas, las OC “no emergen de los intereses materiales de sus miembros y se fundan en la idea de democracia participativa”, 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. Rafael Reygadas, *op. cit.* p. 588.

cuando no vanguardistas, pese a su casi total dependencia financiera. Por estas y otras razones, las ONGs están llamadas a cumplir un papel esencial en la “revolución de género”<sup>20</sup>.

Por otro lado, 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 una propuesta pedagógica feminista, la 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, es distinto hablar de educación y género, que de una pedagogía feminista<sup>21</sup>. 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. Las 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 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

---

<sup>20</sup> Lilian Celiberti, “Reflexiones acerca de la perspectiva de género en las experiencias de educación no formal con mujeres”, en Thomas Büttner, Ingrid Jung, Linda King (eds.), *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas*, Bonn, Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional – UNESCO, 1997, p. 71.

<sup>21</sup> Si bien la precisión sobre la pedagogía y la ubicación de qué supondría indagar /elaborar una pedagogía feminista se profundizan en el siguiente capítulo, quiero señalar que hablar de educación y género, alude, por lo general, al análisis de la discriminación femenina en los ámbitos educativos, particularmente, en el sistema escolar, y a las propuestas y políticas que desde diversos contextos se han impulsado para superarla.

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.

Realicé -entre agosto y octubre del 2004- un total de ocho entrevistas: cinco con educadoras feministas “independientes” y tres referidas a los proyectos específicos de OC con trabajo educativo feminista<sup>22</sup>.

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

Para identificar al pequeño universo a investigar, acudí con algunas personas del ámbito de la educación no formal, con integrantes y conocedoras del campo de la sociedad civil, y con feministas. También realicé algunas búsquedas en internet y recurrí a algunos directorios de OC. A partir de esto, obtuve una larga lista que poco a poco se fue acortando hasta seleccionar a tres organizaciones, para lo cual fue importante ubicar alguna ventaja comparativa sobre los proyectos de otras organizaciones, ya fuera su carácter histórico, como el caso de GEM; su singularidad, como lo es en el caso de Comaletzin, por ser una organización feminista-indígena; o su capacidad innovativa, como el ILSB, que no sólo es un proyecto nuevo sino también innovador en cuanto que tiene referentes teóricos distintos a los de otros proyectos.

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.

---

<sup>22</sup> Realicé un poco más de 17 horas de entrevista, las cuales 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.

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

Comaletzin inició sus actividades en 1987<sup>23</sup> 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. 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”.

Entrevisté a Gloria Carmona, coordinadora de la Escuela de Dirigentas Indígenas y Campesinas durante los últimos cinco años.

GEM fue fundada en 1986<sup>24</sup>, 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.

---

<sup>23</sup> Esta información fue obtenida del anexo “Experiencia Institucional de la Coordinación Interregional feminista Rural Comaletzin, AC” integrado en el documento elaborado por Andrea García De la Rosa: *Desenmascarar el misterio del logro colectivo: Revisión crítica a la Campaña Alimentaria en México*, Septiembre 2001, y de la entrevista realizada a Gloria Carmona.

<sup>24</sup> Esta información fue obtenida del folleto institucional y de la página electrónica de GEM, ubicada en: <http://www.laneta.apc.org.mx>

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.

Entrevisté a Cristina Safa, fundadora y actual directora de GEM.

El Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir (ILSB), fundado en el 2000<sup>25</sup>, 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 actividades 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.

La entrevista la realicé con Mónica Zárate, coordinadora del área Mujeres Ejecutivas del Instituto.

Para ubicar a las mujeres clave o educadoras feministas “independientes”, planteé como criterios que tuvieran reconocimiento dentro del movimiento feminista, el cual pudo identificarse tanto a partir de la producción teórica (publicaciones), como de su trayectoria y de las referencias que aportaron algunas personas relacionadas al ámbito de la educación no formal, al feminismo, y/o a las OC feministas, además de las mismas personas que participan ahora en proyectos educativos feministas. Otros criterios fueron que tuvieran un trabajo y/o reflexión en el campo educativo, que sus experiencias fueran distintas o 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. 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, compartió su experiencia en proyectos educativos feministas o con perspectiva de género que ha realizado desde hace más de dieciocho años en organizaciones como Cidhal (Comunicación, Intercambio y Desarrollo Humanos en América Latina) en Morelos, Cesder (Centro de

---

<sup>25</sup> Información obtenida en la página electrónica del Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir, ubicada en: <http://www.ilsb.org.mx>

Estudios para el Desarrollo Rural, Promoción y Desarrollo Social), en la Sierra Norte de Puebla, y Comaletzin.

María Arcelia González Butrón, Maruja, cuya experiencia recuperada para esta entrevista se basó principalmente en el trabajo de EMAS (Equipo de Mujeres en Acción Solidaria), CEMIF (Centro Michoacano de Investigación y Formación), ambas en Michoacán, y también en Mujeres para el Diálogo.

Marusia López Cruz. Feminista joven que recuperó su experiencia en un proyecto con mujeres de la región de Los Tuxtlas, Veracruz, impulsado desde el CAM (Centro Antonio de Montesinos) y en el trabajo de Elige, Red de Jóvenes por los Derechos Sexuales y Reproductivos en el Distrito Federal.

Itziar Lozano Urbietta, quien 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 y la Ciudadanía, 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, que 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 SEDEPAC (Servicio Desarrollo y Paz, AC), 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 eran ya 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 amplio y variado, 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 mismas organizaciones, de ahí que la información obtenida sobre los proyectos sea un tanto parcial, sin embargo, para esta investigación no se pudo plantear el trabajo con varias personas involucradas en una misma experiencia o proyecto educativo a fin de obtener las distintas miradas, lo cual podría considerarse como un pendiente para trabajos posteriores.

También quiero señalar que aunque se pretendió investigar a organizaciones con proyectos 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 espectro amplio y variado de prácticas e ideales que permitieran comenzar a pensar en varias pedagogías feministas, sin embargo, no sólo 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; sino 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<sup>26</sup>. Aunque sean muchos los pendientes y elaboraciones que el

---

<sup>26</sup> 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. Retomo algunas interrogantes y conclusiones de feministas estudiosas de este tema. Un punto de partida es el reconocimiento de que el feminismo ha implicado una profunda revisión de la ciencia, de sus principios, de sus producciones, y de sus sujetos y métodos de investigación, aunque no

feminismo tiene que hacer en términos de consolidar y legitimar una o varias 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 involucración directa, profunda y significativa de la investigadora en el proceso y con las sujetas que participan en él.

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 actoras 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.

---

hay consenso respecto a que esto haya implicado la configuración de una epistemología, una metodología y/o una serie de técnicas o métodos específicos. Margrit Eichler, citando a Reinharz, afirma que el feminismo es una perspectiva, un enfoque, no una metodología; mientras que Stanley, citada por Carla Cristina García, 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”.

Actualmente se han superado algunas discusiones como las referidas a la asociación única e indisoluble del feminismo con la lógica cualitativa, a si sólo las feministas pueden hacer investigación feminista y al debate sobre la objetividad, pero sigue habiendo límites y retos como las categorías analíticas existentes y con las cuales ha trabajado el feminismo de manera monolítica en muchas ocasiones, o la discusión sobre si algunas de las propuestas en cuanto a los métodos de investigación propuestos no se contradicen con principios del feminismo o con dinámicas de la investigación (como el poder). Mary Maynard señala como un punto crítico la dificultad/pertinencia de “cubrir” los requisitos o características que se señalan como feministas dentro de la investigación, particularmente, el del potencial transformador de la investigación pues no está claro cómo se mide, cómo se planea, en qué medida es realmente posible, ni si puede plantearse como una responsabilidad de quien investiga. Vid. Margrit Eichler, “Feminist Methodology”, en Murray y Tulloch (eds.), *Current Sociology. Feminism in the 1990s*, Londres-California, Sage Publications, vol. 45, no. 2, Abril 1997, pp. 37-47, Carla Cristina García, *Metodología de los estudios de género*, Conferencia dictada en el Instituto Mora, México, 25 de mayo 2004, y Mary Maynard, “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, 1994, pp. 10-26.

Sobre la discusión y posiciones en torno a una metodología feminista *cfr.* Eli Bartra (comp.), *Debates en torno a una metodología feminista*, México, PUEG-UAM, 2ª edición, 2002.

Me propuse hacer una investigación educativa-feminista: Para ubicar la investigación educativa tuve que aproximarme 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. 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<sup>27</sup>. 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<sup>28</sup>, en la segunda, realicé las entrevistas referidas<sup>29</sup>. La información obtenida en estos dos procesos tuvo un objetivo y un tratamiento 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

---

<sup>27</sup> Miguel Bazdresch Parada, “La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa”, en Rebeca Mejía Arauz y Sergio Antonio Sandoval (coords.), *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*, Guadalajara, ITESO, 1998, pp. 179-180. En el glosario del libro de Juan Manuel Delgado y Juan Gutiérrez (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Ed. Síntesis, 1995, se define “acción” como “la intervención material o discursiva de los agentes, que siempre forma parte de una corriente continua en la que las capacidades, intenciones y conocimientos desplegados se encuentran enmarcados por condiciones desconocidas y por las consecuencias no-pretendidas”.

<sup>28</sup> Vid. Cap. Dos: “Ojos para mirar...” y Tres: “¿Qué se ha buscado...”.

<sup>29</sup> El encuentro y diálogo con las educadoras feministas fue muy rico. No sólo conté con mucha disposición de las entrevistadas para colaborar con el proceso de investigación, sino que en muchos de los casos hubo interés por la investigación misma, acrecentado en ocasiones por algunas preguntas nuevas o ejes de reflexión que retaron o estimularon a las entrevistadas. Esto confirmó en cierta forma que las inquietudes y búsquedas de esta investigación eran adecuadas pues sí se dirigen a ciertos nudos o lagunas en el pensamiento o en el discurso educativo feminista. Se constató de manera frecuente la falta y sobre todo la necesidad por parte de las organizaciones civiles de sistematizar, reflexionar y teorizar las experiencias educativas que se están desarrollando, de hecho encontré que varias organizaciones tienen como propósito y proyecto a corto plazo emprender ese trabajo y producir propuestas o modelos educativos feministas y difundirlos, lo cual es interesante porque no sólo justifica esta investigación, sino que la coloca en un momento de convergencia de esfuerzos para avanzar en la construcción y debate de propuestas pedagógicas feministas en el que se pueden aprovechar sus resultados. También me hallé con que 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.

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. Este trabajo documental lo realicé entre enero y julio y fue crucial para delimitar mis objetivos y para aclarar las preguntas que llevaría al campo.

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<sup>30</sup>. Estos grandes ejes fueron abordados en mayor o menor medida y junto con otros emergentes en cada entrevista, 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 y

---

<sup>30</sup> Ver guiones anexos.

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 re-lectura 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 este horizonte que se asumen la inexistencia de discursos únicos, estables, permanentes y fijos, y 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 y 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”<sup>31</sup>, 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<sup>32</sup>.

A esta confusión, hay que agregar el que, como ya se señaló, algunas autoras y autores del campo educativo<sup>33</sup>, 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, por lo que tienen que terminarse las antiguas certezas, asumirse “la imposibilidad de sutura y cierre de los discursos pedagógicos, alejarse de la ilusión de homogeneidad y completad”<sup>34</sup>, de unidad, y construirse 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, pues como señala Miguel Ángel Pasillas, “para la

---

<sup>31</sup> Myrian Zúñiga, “Apuntes para una pedagogía de los programas educativos con mujeres de sectores populares”, en Thomas Büttner, Ingrid Jung, Linda King (eds.), *op. cit.*, p. 38.

<sup>32</sup> Sobre este debate véase a Gerardo Meneses Díaz, “Epistemología y pedagogía”, en Carlos Ángel Hoyos (coord.), *Epistemología y Objeto pedagógico ¿es la pedagogía una ciencia?*, México, UNAM – Plaza y Valdés Editores, 2ª edición, 1997, pp. 60-91.

<sup>33</sup> Cfr. Rosa Nidia Buenfil, Marcela Gómez Sollano, Mario Osorio, entre otros.

<sup>34</sup> Marcela Gómez Sollano, “La identidad de la pedagogía: límites y posibilidades del discurso pedagógico latinoamericano”, en Montserrat Bartomeu Ferrando, *et. al.* (coord.), *En nombre de la pedagogía. Memoria del Coloquio La identidad de la pedagogía: interrogantes y respuestas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, 1995, p. 117.

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<sup>35</sup>, 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”<sup>36</sup>.

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<sup>37</sup>.

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<sup>38</sup>.

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<sup>39</sup>.

---

<sup>35</sup> Miguel Ángel Pasillas, “Pedagogía. La legitimación del ‘ideal educativo’”, en Montserrat Bartomeu, *et. al.*, *op. cit.*, p. 121.

<sup>36</sup> *Ídem*, p. 130.

<sup>37</sup> Rosa Nidia Buenfil, “Discursos educativos en un horizonte post-moderno”, en Montserrat Bartomeu, *op. cit.*, pp. 96 y 100.

<sup>38</sup> Henry Giroux, “Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo”, en Marisa Belausteguigoitia y Aracel Mingo (eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación*, México, Colegio de las Vizcaínas-Paidós- UNAM, 1999, pp. 180 y 181.

<sup>39</sup> Miguel Ángel Pasillas, *op. cit.*, pp. 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<sup>40</sup>. 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<sup>41</sup>.

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<sup>42</sup>, 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 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.

---

<sup>40</sup> 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.

<sup>41</sup> Marcela Gómez Sollano, *op. cit.*, p. 116.

<sup>42</sup> Miguel Ángel Pasillas, *op. cit.*, pp. 138-142.

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 Miguel Ángel 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”<sup>43</sup>. 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)”<sup>44</sup>. Mario Osorio también lo dice:

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<sup>45</sup>.

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

---

<sup>43</sup> *Ídem*, p. 131, 132.

<sup>44</sup> *Ídem*.

<sup>45</sup> Mario Osorio, “Murió la pedagogía. ¡Viva la pedagogía!”, en *Revista Aportes. Pedagogía y Educación Popular*, No. 41, Bogotá, Dimensión Educativa, 1994, p. 35.

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<sup>46</sup>, 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”<sup>47</sup>.

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, es decir, 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<sup>48</sup> 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

---

<sup>46</sup> Miguel Ángel Pasillas, *op. cit.*, p. 128.

<sup>47</sup> *Ídem*, p. 129.

<sup>48</sup> Peter McLaren, *El Ché Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, México, Siglo XXI editores, 2001. Jorge Jairo Posada, “¿A qué le decimos que no y a qué le decimos que sí? Notas sobre la reflexión pedagógica en la educación popular”, en *Revista Aportes. Pedagogía y Educación Popular, op. cit.*, pp. 9-17. Miryan Zúñiga E., *op. cit.*, pp. 38-54. Roxana Perazza “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, 1994, pp. 124-134. Roberto Rodríguez Gómez, “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, 2000, pp. 57-62.

su diferenciación tajante es imposible, pretenden ser más una guía para identificar ejes analíticos para reflexionar sobre los proyectos educativos feministas<sup>49</sup>.

- 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.

---

<sup>49</sup> Esta guía inicial fue modificada conforme avanzó el trabajo de investigación, de hecho, como se verá en el apartado siguiente, mi ejercicio por sistematizar y organizar la pedagogía feminista no sigue estrictamente este esquema, sin embargo, lo propongo aquí porque la guía de entrevista sí se basó en éste y para poder incluir más claramente los elementos que integran cada categoría.

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<sup>50</sup>, 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 pretenden 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, y 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”<sup>51</sup>, por lo que 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”<sup>52</sup>.

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,

---

<sup>50</sup> “La construcción del saber y del saber hacer”, en *Revista Aportes. Pedagogía y Educación Popular*, op. cit., p. 42.

<sup>51</sup> Graciela Messina, “Género e Innovación”, en Thomas Büttner, Ingrid Jung, Linda King (eds.). op. cit., p. 14.

<sup>52</sup> Alfredo Ghiso, *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire*, Medellín, 1996, publicado en la página electrónica de CIP-EDUCA: <http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/>

significaciones, teorías, valores y principios y disponer un tipo de enunciación y práctica educativas particulares, insertas y sujetas siempre a un espacio tiempo-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, 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.

Para comenzar el recuento de las distintas vertientes feministas contemporáneas, me interesa recuperar algunas definiciones del feminismo que e introducir también una breve historia feminista. Después recupero las distintas corrientes y sus implicaciones teóricas, así como algunos retos políticos y prácticos.

### **a. Varias definiciones y algunas explicaciones para entender el feminismo**

Para 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” 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<sup>53</sup>.

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<sup>54</sup>.

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”<sup>55</sup>.

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

f fuente 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<sup>56</sup>.

De estas definiciones resalta 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

---

<sup>53</sup> Ana Lau Javien, “El nuevo movimiento feminista mexicano a fines del milenio”, en Eli Bartra, Anna Ma. Fernández y Ana Lau, *Feminismo en México, ayer y hoy*, México, 2ª edición, UAM, 2002, pp. 13-14.

<sup>54</sup> Marcela Lagarde, “Aculturación feminista”, en Eliana Largo (ed.), *Género en el Estado. Estado del género*, Santiago de Chile, Isis Internacional, Ediciones de las Mujeres, No. 27, 1998, p. 137.

<sup>55</sup> Marcela Lagarde, *Género y feminismo, op. cit.*, pp. 13-15, 17, 20.

<sup>56</sup> Cèlia Amorós, “Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales”, en Virginia Maquieira y Cristina Sánchez (comps.), *Violencia y sociedad patriarcal*, Madrid, Ed. Pablo Iglesias, 1990, p. 47.

encaminadas al cambio social, político, cultural, epistemológico de las relaciones de género. Es un movimiento social y político, una cultura, una práctica en torno a la libertad, a la equidad, a la democracia, a los derechos humanos, a la autonomía, transformadora de las personas y de la sociedad en todas sus dimensiones, cuya finalidad es abolir la organización social patriarcal y proponer nuevas formas y valores organizativos centrados en la libertad y equivalencia humanas. 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*<sup>57</sup>.

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 corrientes 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. 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<sup>58</sup>.

De la larga historia feminista sólo recupero que desde su inicio, pero principalmente con el sufragismo del siglo XIX, las demandas de las mujeres giraron en torno dos objetivos centrales: el derecho al voto y a la educación, que se fueron alcanzando pausada e irregularmente durante los próximos años y hasta bien entrado el siglo XX, cuando, a mediados de los años sesenta, fue evidente para las mujeres que las conquistas de las sufragistas no habían cambiado la jerarquía masculina. Las feministas de la tercera ola feminista 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

---

<sup>57</sup> Este énfasis lo retomo de Alda Facio, *Cuando el género suena, cambios trae*, Costa Rica, 3ra. edición, ILANUD, 1999, p. 31.

<sup>58</sup> Para una revisión histórica del feminismo como pensamiento ilustrado *cfr.* Amelia Valcárcel, “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, 2000, pp.19-54.

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<sup>59</sup>.

Siguiendo a Amelia Valcárcel, 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. El feminismo de los noventa y de principios del siglo XXI, se encuentra inserto y disperso en todo tipo de asociaciones (sociales, civiles, académicas, profesionistas, políticas, etc.) y en espacios locales, nacionales e internacionales, abordando la micro política e intentado todavía introducirse también en la macro política. Es desde éste contexto desde donde es ahora posible y necesario proponer una o muchas pedagogías feministas.

## **b. Distintas perspectivas feministas**

Un panorama general de las propuestas y directrices vigentes del feminismo permite ver la pluralidad de voces que lo conforman y las transformaciones que ha sufrido en pocos años, pues ha pasado de la clandestinidad a la acción internacional, de las intuiciones prácticas a las teorías elaboradas, de las grandes movilizaciones nacionales a la atomización de grupos, de las acciones masivas a las iniciativas particulares que buscan ahora una vez más la interlocución con otros grupos.

Haciendo un esquema bastante amplio y poco ortodoxo, afirmo que los feminismos contemporáneos pueden dividirse en tres grandes corrientes de pensamiento: el feminismo ilustrado, los feminismos de la diferencia y de la diferencia sexual, y el feminismo sintetizador.

El primero se centra en la reconstrucción histórica de la Teoría Crítica Feminista y la relectura feminista de la filosofía clásica, partiendo 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, que se reconoce como un proyecto teórico (epistemológico), ético y político de emancipación, “a partir del pacto y la igualdad para completar el programa ilustrado”<sup>60</sup> vinculado al afianzamiento de la democracia. Equivale por tanto a lo que

---

<sup>59</sup> Amelia Valcárcel, *op. cit.*

<sup>60</sup> Amelia Valcárcel, *cit. pos.* Rosa María Rodríguez Madga, “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, 1997. Tomado de la página electrónica de Estudios Online sobre Arte y Mujer. (De 11 de junio de 2003: <http://ww.w.estudiosonline.net/texts/feminismoesp.html>).

conocemos también como feminismo de la igualdad o feminismo liberal, ampliamente difundido y recreado en nuestro contexto latinoamericano.

De acuerdo al análisis de Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo<sup>61</sup>, en lo que se refiere a la educación, el feminismo liberal se concentra en los temas de la coeducación, socialización de niños y niñas, eliminación de prácticas educativas sexistas y también en buscar “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. 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 de que de reformulación del feminismo con el campo educativo de nuestro contexto-, no se han dirigido a conceptualizar una pedagogía feminista.

El feminismo de la diferencia o radical es un planteamiento que busca subvertir los supuestos tradicionales de toda la vida humana –personal y social-, una respuesta contestataria a la cultura patriarcal, cuya influencia y conocimiento en nuestro país es aún limitada, por lo que lo explico un poco más.

El pensamiento de la diferencia sexual 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 por lo que se identifica como “el orden simbólico de la madre” pues pone en el centro la relación con la madre (real y simbólica), cuya mediación sexuada es vital en nuestra inserción en el mundo y con quien se tiene una “deuda simbólica” que es necesario pagar para conquistar la libertad, 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”<sup>62</sup>.

El feminismo de la diferencia no pretende construir un modelo determinado de sociedad, busca la intervención en el mundo en primera persona, partiendo de sí, reconociendo el valor de la experiencia personal y poniendo en juego el propio deseo que se realiza a través de la práctica de la relación, en la cual se reconoce la autoridad de quien atiende y sustenta mi deseo (de existir, de convivir)<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo, “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), *op. cit.*, pp. 20-36.

<sup>62</sup> Librería de Mujeres de Milán, *No creas tener derechos*, Madrid, Horas y Horas, 1991, p. 168.

<sup>63</sup> María Milagros Rivera Garretas, *El fraude de la igualdad*, España, Editorial Planeta, 1997, pp. 56-57.

Entre sus ejes están la reconstrucción de la historia de las mujeres filósofas 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, “que les permitan imponer su deseo sobre la realidad”, y porque “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”<sup>64</sup>.

Estas ideas, generadas principalmente en España e Italia, también han tenido una fuente en Latinoamérica<sup>65</sup>.

Algunos de los feminismos de la diferencia pueden inscribirse dentro de lo que se conoce como feminismo postmoderno y feminismo postestructuralista<sup>66</sup>, como es el caso del feminismo francés –que se apoya en la filosofía, la literatura, la teoría del arte, el psicoanálisis y la lingüística, en interacción con el pensamiento de algunos autores franceses postestructuralistas y postmodernos- y de algunas propuestas norteamericanas –donde la idea de la diferencia ha estado muy ligada al feminismo lesbiano y al feminismo negro- que han hecho una crítica a la idea heterosexual, blanca y clasemediera subyacente en “el” pensamiento feminista, haciendo un reclamo por 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, e incorporando 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.

Siguiendo a Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo, el feminismo radical busca la abolición de la dominación masculina y sus formas de limitación y definición del conocimiento, por tanto, es necesaria la

---

<sup>64</sup> *Ídem*, pp. 41, 54, 58, 143 y 159.

<sup>65</sup> Hasta donde alcanzo a conocer, esta corriente de pensamiento es relativamente pequeña y reciente en América Latina. 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 (La Morada, Radio Tierra, 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. *Vid.* Francesca Gargallo, *Ideas feministas latinoamericanas*, México, Universidad de la Ciudad de México, 2004, pp. 185 y ss.

<sup>66</sup> *Cfr.* Silvina Álvarez, “Diferencia y teoría feminista”, en Elena Beltrán y Virginia Maquieira (eds.), *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Madrid, Alianza Editorial, 2001, pp. 243-286.

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 legal” en la sociedad. Su relación con la educación consiste en algunos casos –como en los grupos del pensamiento de la diferencia sexual- en desarrollar prácticas de educación entre mujeres, al margen de espacios, mecanismos, conocimientos y lógicas masculinas<sup>67</sup>.

### c. Las discusiones teóricas

¿Qué hay detrás de las posturas o vertientes referidas?, ¿Cuáles son las principales divergencias?, ¿Hay posibilidades de conciliación? 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 en general de la educación, sino porque conceptos clave para construir la pedagogía se conciben de manera diferente. Aunque haya autoras que sugieren que las divisiones 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 de tendencias feministas<sup>68</sup>, otras siguen pugnando por la depuración y clarificación de las implicaciones éticas y políticas de los fundamentos teóricos del feminismo<sup>69</sup>.

---

<sup>67</sup> Según el análisis de Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo citado, otras corrientes feministas, no especificadas aquí, como la socialista, 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. Finalmente, el feminismo postestructuralista ha centrado su atención a debatir y problematizar muchas de las propuestas anteriores, en particular, la pedagogía crítica, criticando conceptos centrales como *poder*, *resistencia*, *sujeto*, *discurso*, *identidad*, *democratización* y *voz*, además del concepto de subjetividad, la idea misma de conocimiento y el tratamiento de la diferencia. El análisis retomado se refiere a los feminismos europeo y norteamericano, como se ha visto, en México se han conceptualizado y debatido muy poco las relaciones entre género y educación.

<sup>68</sup> Por ejemplo, Joan Scott afirma “que la oposición igualdad versus diferencia no puede estructurar las decisiones de la política feminista; el emparejamiento que los opone representa de manera engañosa la relación entre ambos términos”, y nos invita a “dejar de escribir de la historia de los feminismos como una historia de oscilaciones entre las demandas de igualdad y las afirmaciones de diferencia”. Vid. Joan Scott, “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, 2001, pp. 231 y 236. También véase Moira Gatens, “El poder, los cuerpos y la diferencia”, en Michèle Barrett y Anne Phillips (comps.), *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*, México, UNAM-PUEG – Paidós, 2002, pp. 133 y ss.

<sup>69</sup> “Hay quienes sostienen que el feminismo no tiene unas señas de identidad unívocas ni tendría por qué tenerlas. (...). No compartimos esta opinión (...). Muchos de estos discursos han renunciado ellos mismos sin ambigüedad a ‘reclamarse’ del feminismo, lo cual es de agradecer. Se autodenominan ‘postfeministas’ o ‘pensamiento de la diferencia sexual’. Pero, en la medida en que la ambigüedad no se disipa del todo, no sobran en absoluto las precisiones acerca de en que coordinadas teóricas y políticas se está, y cuáles son sus implicaciones”. Cèlia Amorós, *Tiempos de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*, Madrid, Ediciones Cátedra, 1997, pp. 69-71 y 83.

La discusión contemporánea central se da en torno a la vinculación feminismo y posmodernidad. En un análisis que hace Jane Parpart<sup>70</sup>, señala que “el feminismo ha respondido a las ideas postmodernas de diversas maneras”, con resistencia principalmente por parte de las tradiciones liberal y marxista, con cautela otras, que han buscado la relación con el pensamiento postmoderno bajo una lógica pragmática que permita incorporar críticamente aquellos elementos que sirven a la política feminista, y otras más, sin reservas.

Los aspectos que se rechazan son la preponderancia de crítica filosófica sobre la crítica social, con las consecuentes implicaciones para la lucha política de superación de la opresión de las mujeres y la “engañosa retórica de la diferencia” que “bloquea el sentido real de una política de la diferencia”<sup>71</sup>, ha provocado una fragmentación que niega la estructuración del poder y conduce a un mero empirismo, que ha caído en soluciones derrotistas al negar la causalidad y ha errado en su diagnóstico de los problemas de muchas de las teorías del patriarcado, los cuales son contingentes y no necesarios<sup>72</sup>.

Aquellos aspectos de coincidencia o atracción del feminismo hacia el postmodernismo se refieren al énfasis en la diferencia. La diferencia y la otredad se reivindican para explorar la experiencia y articularla al pensamiento crítico. Otro aspecto se refiere a la resistencia a “esencializar a la mujer”. La oposición a las metanarrativas es también un componente de gran coincidencia. Siguiendo a Silvina Álvarez, se afirma que

la idea de la diferencia en general y la posmodernidad en particular conllevan la crítica a la noción de las mujeres como grupo (...).Para la posmodernidad la diferencia es diferencia radical, es decir, diversidad radical, ausencia de características comunes, ausencia de categorías homogéneas, ausencia de género<sup>73</sup>.

Así, la categoría “género”, central para una gran parte del feminismo, carece de valor pues el género difiere en cada contexto social y cultural, además de definirse en función de otros elementos, por lo que al englobar en este concepto a las mujeres, no sólo se comete un error, sino que se oprime a las mujeres y se excluye la diversidad entre mujeres.

---

<sup>70</sup> Jane L. Parpart, “¿Quién es ‘la otra’?: una teoría crítica feminista postmoderna de la teoría y la práctica de mujer y desarrollo”, en *Debate Feminista. Otredad*, México, Año 7, Vol. 13, Abril 1996, pp. 327-356.

<sup>71</sup> Heloisa Buarque, “El extraño horizonte de la crítica feminista en Brasil”, en *Debate Feminista*, México, Año 8, Vol. 15, Abril 1997, p. 102.

<sup>72</sup> Sylvia Walby, “¿Pos-posmodernismo? Teorización de la complejidad social”, en Michèle Barrett y Anne Phillips, *op. cit.*, pp. 45 y 51.

<sup>73</sup> Silvina Alvarez, *op. cit.*, p. 265.

Los debates de los últimos años muestran que el género como categoría unificadora ha sido muy discutido no sólo desde el feminismo de la diferencia, sino también por autoras de otras corrientes del pensamiento feminista que han reconocido los límites de dicha categoría y las necesidades de hacerla más inclusiva, de comprender al sujeto no sólo a partir del género, sino también de otras diferencias interrelacionadas (clase, etnia, orientación sexual, capacidad, etc.), y de abordar el problema de la crítica antiesencialista, que sugiere que hablar de las mujeres como grupo, no responde a la compleja y plural realidad de las distintas mujeres, aunque, en opinión de la autora, 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 no impide reconocer que la diferencia de género no es el único componente de la vida social o moral, ni impide trabajar con otras diferencias pues éstas nunca están aisladas<sup>74</sup>.

También se ha criticado que la teoría feminista, al hablar de “las mujeres”, en general, sólo refleja la situación de un grupo de mujeres y que carece de validez para otros contextos culturales, ante lo cual, Cèlia Amorós afirma que es la existencia de un proyecto feminista como proyecto emancipatorio la que promueve ciertas formas de identidad común entre las mujeres, es decir, el género sirve como categoría para el análisis y la reivindicación

El género como condición y situación objetiva es “lo que han hecho de nosotras”, y el género, en cuanto identidad subjetiva, es lo que nosotras hacemos, dentro de un margen de maniobra variable (...), de lo que han hecho de nosotras<sup>75</sup>.

Otro núcleo problemático básico es el que atañe al sujeto. Como analiza Cèlia Amorós, la posmodernidad

se articula en torno a determinadas actas de defunción: muerte del sujeto, muerte de la razón, muerte de la historia, muerte de la metafísica, muerte de la totalidad. Muerte de toda una retícula de categorías y conceptos cuyas relaciones orgánicas vertebraban el proyecto de la modernidad, el proyecto ilustrado entendido como la emancipación del sujeto racional, sujeto que se encontraba 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<sup>76</sup>.

Sin embargo, el feminismo demanda un sujeto, el sujeto de la modernidad, con casi todos sus atributos (autonomía, capacidades reflexivas y críticas, autotrascendente) excepto su “hipertrofia megalómana”, sus

---

<sup>74</sup> Silvina Álvarez, *op. cit.*, pp. 271 y 281, y Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo, *op. cit.*, p. 33.

<sup>75</sup> Cèlia Amorós, 2000, *cit. pos.* Silvina Álvarez, *op. cit.*, p. 281.

<sup>76</sup> Cèlia Amorós, *Tiempos de feminismo...*, *op. cit.* p. 320.

delirios de reproducción de sí mismo, y su carácter androcéntrico. La muerte del sujeto, es decir, la postura postmoderna, en palabras de Cèlia Amorós, no es compatible con los objetivos del feminismo ni con la propia experiencia de la conciencia feminista

la existencia reflexiva del ser-mujer se caracteriza por una permanente reinterpretación, una resignificación bajo el signo de lo problemático, de la impugnación (...) todo ello requiere un sujeto si por tal se entiende alguien que pueda interrumpir reflexivamente la cadena del significado construida tomando distancia crítica y "alterándola creativamente"<sup>77</sup>.

Este sujeto puede tomar distancia, rechazar y redefinir "cualesquiera predicados adjudicados", es un sujeto libre, un sujeto cuya existencia precede a la esencia, es decir, que no vive su relación "con características adscriptivas que presuntamente les definirán" (identidades) sino en la forma de la des-identificación, la trascendencia, la permanente reinterpretación, un sujeto con "capacidad crítica de distanciamiento, de objetivación, de tantear alternativas y redefiniciones", pues al ser humano, en tanto que proyecto,

nunca se le adhieren características dadas, ni biológica ni discursivamente producidas, sin que medie un elemento crítico-problemático implicado en la forma misma en que son apropiadas y vividas. (Así, las identidades) se vuelven funcionales para la propia lucha emancipatoria en cuyo proceso, a su vez, se transforman y se redefinen permanentemente. (...) (L)as identidades son constitutivas de los sujetos en la media misma en que ellos las constituyen<sup>78</sup>

y en cambio, desde el pensamiento postestructuralista y/o posmoderno las resignificaciones no son posibles pues se está fuera del paradigma del pensamiento crítico, lo que sería posible son las transgresiones y la proliferación discursiva, lo cual supone muchos riesgos y límites. El sujeto del feminismo se caracterizaría por su "margen de maniobra (...) hermenéutico y pragmático, por esta capacidad de acción interpretativa, de recreación de las significaciones dadas"<sup>79</sup>.

Otra argumentación que pone en el centro al sujeto la aporta Marcela Lagarde:

(P)ara inferiorizar y discriminar a los sujetos históricos se requiere que quienes se autoasignan la calidad de sujetos expropian a otros y a otras la condición de sujeto. Múltiples han sido los caminos para conculcar a la mujer la capacidad de ser en sí misma y para construirla como cautiva. Pero, de manera recurrente se han

---

<sup>77</sup> *Ídem*, p. 359.

<sup>78</sup> *Ídem*, pp. 361-362.

<sup>79</sup> *Ídem*, p. 19-20.

centrado en la expropiación de la sexualidad, del cuerpo, de los bienes materiales y simbólicos de las mujeres y, sobre todo, de su capacidad de intervenir creativamente en el ordenamiento del mundo<sup>80</sup>.

Así, queda claro que el feminismo implica no sólo la existencia de un sujeto, sino de un sujeto con características particulares (modernas) que cuestione su opresión, que busque su emancipación en un horizonte histórico determinado y que intervenga en la sociedad para transformar su situación concreta. Un sujeto-agente, individual y colectivo, que también, incardinado en los valores humanistas/modernos, asuma la

responsabilidad de un proyecto de vida individualizado que sólo se sabe viable en el ámbito de un reconocimiento solidario, el adiestramiento para la interacción en estructuras de reciprocidad como constitutivo de toda posible vida moral, la participación en el espacio público, esfera del poder explícito y legítimo, como el cauce inobviable y eficaz para la promoción de la propia *potentia* –en sentido spinoziano–, de la incidencia activa en la configuración de las condiciones de la vida colectiva, que a todos afectan<sup>81</sup>.

Estas concepciones sobre el sujeto y sobre el feminismo (como lucha por la emancipación de las mujeres, como reconstrucción del orden simbólico de la madre, o como “proliferación paródica de los estereotipos genéricos con finalidades subversivas transgresoras”, como califica Cèlia Amorós a algunos feminismos postmodernos), tienen implicaciones profundas teóricas y prácticas que para algunas pensadoras ilustradas no siempre pueden –ni deben– resolverse a partir de una estrategia pragmática de combinación y selección de distintos principios y conceptos teóricos, mientras que para otras, es un esfuerzo que debe realizarse.

En este sentido, Joan Scott, a partir del pensamiento postestructuralista, discute la oposición igualdad–diferencia que supuestamente caracteriza al feminismo contemporáneo haciendo una especie de conciliación entre la modernidad y la posmodernidad. Su análisis plantea que dicha 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

---

<sup>80</sup> Marcela Lagarde, *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*, México, UNAM, 3ª edición, 2003, pp. 15-16. De acuerdo a esta autora, cautiverio es “la expresión político-cultural de la condición de la mujer. Las mujeres están cautivas de su condición genérica en el mundo patriarcal”, la condición histórica de la mujer “es ser de y para los otros. Las mujeres comparten como género la misma condición histórica, pero difieren en cuanto a sus situaciones de vida y en los grados y niveles de opresión. El cautiverio define políticamente a las mujeres, se concreta en la relación específica de las mujeres con el poder, y se caracteriza por la privación de la libertad, por la opresión. Las mujeres están cautivas porque han sido privadas de autonomía vital, de independencia para vivir, del gobierno sobre sí mismas, de la posibilidad de escoger y de la capacidad de decidir sobre los hechos fundamentales de sus vidas y del mundo”. Vid. *Los cautiverios de las mujeres*, op. cit., pp. 33-37.

<sup>81</sup> Cèlia Amorós, *Tiempos de Feminismo...*, op. cit., p. 24.

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<sup>82</sup>.

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”<sup>83</sup>, 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”<sup>84</sup>. Además, recalca la autora, cuando se habla de diferencia, se requieren especificaciones contextuales pues “no hay nada autoevidente o trascendente sobre la diferencia”; 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”.

Dejo hasta aquí la exposición de las distintas vertientes teóricas feministas pues hay infinidad de ideas y matices que no puedo recuperar en este trabajo; lo central es reconocer que el feminismo no es un bloque homogéneo de pensamiento, pero su punto de partida es la constatación de la opresión genérica, la cual “abre un abanico de posibilidades tanto para interpretar cómo se estructura la discriminación como para

---

<sup>82</sup> Joan Scott, *op. cit.*, p. 231.

<sup>83</sup> Walzer, 1983, *cit. pos.* Joan Scott, *op. cit.*, p.232

<sup>84</sup> Joan Scott, *op. cit.*, p. 232.

proponer modelos de superación de la misma”<sup>85</sup>, el cual necesariamente se refleja en las prácticas y discursos pedagógicos.

Teniendo en cuenta esta diversidad de feminismos, se comprende 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.

#### **d. Puntos críticos**

Además de los debates teóricos, que por supuesto tienen consecuencias prácticas, en la actualidad el feminismo enfrenta también otros puntos de tensión que me interesa esbozar en cuanto pueden representar retos y disyuntivas para la consolidación de la pedagogía feminista.

Sonia Álvarez afirma que el nuevo contexto de acción internacional en que se coloca ahora el feminismo, 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”, “ongéistas” vs. “movimiento”, polarizadas a partir de la diferente estructura y prácticas entre las OC y el movimiento feminista<sup>86</sup>. 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.

---

<sup>85</sup> Silvina Álvarez, *op. cit.*, 279.

<sup>86</sup> Sonia Álvarez, *op. cit.*, pp. 148-149 y 154-156. Siguiendo a la autora, las OC estarían integradas generalmente por profesionistas asalariadas, con financiamiento y planeaciones estratégicas, y el movimiento, compuesto por militantes voluntarias “esporádicas”, con estructuras organizativas más informales, pocos recursos y acciones más coyunturales.

Otra cuestión identificada para el caso mexicano, y me atrevería a decir que 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 aún no se ha alcanzado, varias de sus tesis 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<sup>87</sup>. 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 de trabajo feminista –viejas y nuevas- 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. El feminismo, dice Marcela Lagarde, 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”<sup>88</sup>, 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<sup>89</sup>.

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 (mujeres y hombres), así como la intercambiabilidad de posiciones y espacios genéricos entre mujeres y hombres (que

---

<sup>87</sup> Marta Lamas, “Fragmentos de una autocrítica”, en Griselda Gutiérrez Castañeda (coord.), *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*, México, UNAM – PUEG, 2002, pp. 71-79.

<sup>88</sup> Marcela Lagarde, *Los cautiverios de las mujeres...*, *op. cit.*, p. 21.

<sup>89</sup> *Ídem*, p. 22.

permitiría enfrentar la actual especialización diferenciada que reproduce a las mujeres y a los hombres como seres más diferentes que semejantes y que los segrega en espacios materiales y simbólicos antagónicos).

La posibilidad de cambiar de posiciones genéricas (actividades, espacios, papeles, funciones) consiste en ampliar el espectro genérico de las mujeres y de los hombres para que las capacidades y las destrezas históricas sean compartidas.

Con todo ello se enriquecen la cultura y la experiencia genérica de las y los particulares. Es posible, entonces, que las condiciones genéricas se aproximen y pierdan antagonismo y que el mundo genérico no esté basado más en la opresión.

Se trata de construir la semejanza en la diferencia entre las actuales mujeres y los actuales hombres a partir de la construcción de dos principios organizadores de la vida social, de la cultura y de la política: la potencialidad común de mujeres y hombres para acceder a los bienes concretos y simbólicos, y la diferencia de opciones accesibles y discernibles por y para todas/todos<sup>90</sup>.

Daniel Cazés no sólo enfatiza que el feminismo tiene como meta un horizonte de justicia entre mujeres y hombres, entre hombres y entre mujeres, de "construcción solidaria de vías hacia la equidad humana", sino que 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<sup>91</sup>.

Este punto me interesa resaltarlo pues, como se verá más adelante, la confusión y divergencias respecto a quiénes pueden ser 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 en análisis y construcción de la pedagogía feminista.

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

---

<sup>90</sup> *Ídem*, pp. 21-22.

<sup>91</sup> Daniel Cazés, *El feminismo y los hombres*, México, 1998, documento electrónico, (de 22 de abril 2004: [http://www.europrofem.org/02.info/22contri/2.05.es/2es.masc/64es\\_mas.htm](http://www.europrofem.org/02.info/22contri/2.05.es/2es.masc/64es_mas.htm)).

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<sup>92</sup>.

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.

En este apartado he tratado de concebir y dibujar un feminismo que significa y valora la diversidad, que parte y llega a una relación teoría/práctica en permanente 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, 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.

### 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 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".

Una idea que me parece clave resaltar a propósito de una reflexión pedagógica feminista, es que algunas feministas, como las compañeras del pensamiento de la diferencia sexual<sup>93</sup>, 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

---

<sup>92</sup> Amelia Valcárcel, *op. cit.*

<sup>93</sup> Vid. Ma. Milagros Montoya Ramos (ed.), *Escuela y educación ¿hacia dónde va la libertad femenina? Sofías*, Madrid, Horas y Horas, 2002.

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<sup>94</sup> 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, 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<sup>95</sup>. 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 más en un feminismo sincrético en el que reconozco mi estar en el mundo de las instituciones y de la política –un mundo por ahora más bien masculino- 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 discusión, apropiación y resignificación en cada contexto particular, es decir, acuerdo en 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.

---

<sup>94</sup> Como las participantes del Seminario de Melgar referido en el siguiente capítulo.

<sup>95</sup> Malú Valenzuela en Thomas Büttner, Ingrid Jung, Linda King (eds.), *op. cit.*, pp. 250-251.

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<sup>96</sup>.

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<sup>97</sup>.

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 reinenciones 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,

---

<sup>96</sup> Peter McLaren, *op. cit.*, p. 218.

<sup>97</sup> Jeanine Anderson, “Una propuesta de formación: extensiones, implicancias y segundos pensamientos”, en Eliana Largo (ed.), *op. cit.*, pp. 51-52.

posiciones, creencias, instituciones que hacen imprescindible evitar cualquier tipo de planteamiento esencialista; 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<sup>98</sup>.

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

---

<sup>98</sup> Jean Shackelford, “Feminist pedagogy. A means for bringing critical thinking and creativity to the economics classroom”, en April Laskey Aerni y Kim Marie McGoldrick (eds.), *Valuing Us All. Feminist pedagogy and Economics*, USA, The University of Michigan Press, 1999, pp. 19-29.

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<sup>99</sup>.

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”<sup>100</sup>. 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

---

<sup>99</sup> Peter McLaren, *op. cit.*, p. 138.

<sup>100</sup> Joan Scott, “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en Marta Lamas (comp.), *El género, la construcción social de la diferencia sexual*, México, Miguel A. Porrúa - PUEG, 1997, p. 270.

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 óptica, 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<sup>101</sup>, posición que comparte Teresita de Barbieri al distinguir 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”<sup>102</sup>.

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<sup>103</sup>.

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.

---

<sup>101</sup> Huguette Degenais y Peta Tancred, “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, UNAM-PUEG, 1998, pp. 503-504.

<sup>102</sup> Teresita De Barbieri, “Acerca de las propuestas metodológicas feministas”, en Eli Bartra (comp.), *op. cit.*, p. 103.

<sup>103</sup> *Ídem*, p. 128-129.

## TRES

### ¿Qué se ha buscado y encontrado hasta ahora?

---

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 a mi tema 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 algunos elementos para el debate o más bien, ayudan a ver las 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.

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<sup>104</sup>, aunque no exclusivamente, hay 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

---

<sup>104</sup> Los materiales consultados no fueron necesaria ni exclusivamente de las organizaciones que formaron parte del universo de investigación, sino de distintas organizaciones civiles y redes tanto mexicanas, por ejemplo, Servicios Desarrollo y Paz, A. C (SEDEPAC) o Cidhal o la Red de Mujeres, como extranjeras, por ejemplo, la Red de Educación Popular entre Mujeres (REPEM) y el Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

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, de lo que hay muy poca información.

## 1. Feminismo y educación ¿cómo se relacionan actualmente?

Las relaciones entre feminismo y educación se ubican más en el contexto de la reivindicación que de 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,

(L)as 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<sup>105</sup>.

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<sup>106</sup>.

---

<sup>105</sup> Nelly Stromquist, "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, REPEN-GEO, 1998, p. 35.

<sup>106</sup> Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo, *op. cit.*, p. 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 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.

Es en los campos de la educación popular, la educación con personas adultas de y 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 referentes 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<sup>107</sup>.

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.

---

<sup>107</sup> Malú Valenzuela, Graciela Messina y Myrian Zúñiga en Thomas Büttner, Ingrid Jung, Linda King (eds.), *op. cit.*, pp. 14, 250-251 y 276-277.

Algunos años después, en otros dos encuentros realizados<sup>108</sup>, 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<sup>109</sup>.

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:

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 una pedagogía crítica, a una reflexión radical que exigiría cambios personales, íntimos y vitales<sup>110</sup>.

La agenda en torno a la institucionalización es una agenda educativa, más de gestión, y no exclusivamente pedagógica, aunque se requiere un discurso que sirva, entre otras cosas, para potenciar en el ámbito

---

<sup>108</sup> 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.

<sup>109</sup> Patricia Duarte, *op. cit.*, p. 60.

<sup>110</sup> Marcela Lagarde, *Género y Feminismo...*, *op. cit.*, pp. 21-22.

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 prácticas que conlleven a la transformación de la sociedad, tareas en las cuales pareciera que las personas que se desempeñan en cargos públicos son actoras prioritarias.

Así, aunque se enfrenta actualmente una situación con viejos y nuevos retos que demanda un ejercicio de análisis y reflexión sobre los procesos educativos con un enfoque feminista, ésta enfrenta dificultades no sólo teóricas y metodológicas como las ya expresadas, sino también, de tipo operativo, entre las que están la falta de interacción y conocimiento entre las OC que impulsan los procesos educativos feministas, la falta de claridad y conocimiento respecto a la forma como trabajan las cuestiones de género y del uso o no de la teoría feminista, la poca información sobre la evaluación de su desempeño y del impacto de los procesos educativos que impulsan, así como de “qué tanto se incluyen en éstos objetivos emancipadores”, la falta de capacidades (teóricas y/o de recursos) para la sistematización de las experiencias, y la falta de interacción con la academia como otros de los elementos que han 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 procedimentales que teórico-conceptuales<sup>111</sup>, aunque en algunos casos sí pueden identificarse los discursos y marcos de referencia de los que están partiendo las metodologías sistematizadas.

---

<sup>111</sup> 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 primer memoria 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 el título de la memoria, 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.

En esas experiencias, manuales, etc. hay premisas filosóficas, elementos teórico-conceptuales, aspectos educativos y didácticos que van cubriendo distintos niveles de un planteamiento pedagógico<sup>112</sup>, 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.

Recupero las ideas útiles 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<sup>113</sup>.

### • Fundamentos filosóficos y proyecto educativo

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” priorizando el proceso educativo y no los productos o resultados, y centrándose en las “dimensiones del aprendizaje: cognoscitiva (sensorial y conceptual), la crítico-reflexiva, la constructiva (interacciones/intervención con el mundo) y la resolutiva”, es decir, la dimensión individual, y “en la dimensión social (“dimensión funcional”, es decir, los roles sociales,

---

<sup>112</sup> Vid. Cap. Dos: “Ojos para mirar...”, apartado “La discusión pedagógica”.

<sup>113</sup> Por ser poca la información encontrada o inferida, así como corresponder a esquemas de organización sumamente distintos al que yo he propuesto para esta investigación, reagrupé algunas de las categorías presentadas en el capítulo previo para organizar en este capítulo las premisas que pueden recuperarse para construir una pedagogía feminista.

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, hay algunas nociones 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 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<sup>114</sup>.

---

<sup>114</sup> Algunos ejemplos se encuentran en la Revista *Crecer juntas. Mujeres, feminismo y educación popular. América Latina y el Caribe*, editada por Isis Internacional y la Red de Educación Popular entre Mujeres del CEAAL, Santiago de Chile, 1987. El documento de trabajo elaborado por Estela Bello Soto, Cristina Martín Arrieta y Ma. Isabel Ibarrola, *Metodología de Educación Popular Feminista. Un aporte en su proceso de construcción*, de CIDHAL, Cuernavaca, 1991, el libro *Para nacer de nuevo. Una experiencia de educación popular* de Ana Fernández, Cecilia Loría y Malú Valenzuela de 1991, un taller llamado “Hacia una pedagogía de género”, realizado por el CEAAL en 1998, del cual no hay memoria, la entrevista a Malú Valenzuela titulada “A propósito del género como eje transversal de la educación”, publicada en *La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política. Los ejes temáticos transversales en la educación popular*, No. 15, México, CEAAL, 1999, pp. 34-40, el *Cuaderno metodológico para la formación jurídica de Defensoras Populares* de Servicios Desarrollo y Paz, A. C. publicado en

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 lo que 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<sup>115</sup>.

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

---

2000, así como la tesis de pedagogía de Norma Gregoria Escamilla Barriento: *Una propuesta de capacitación para el fortalecimiento del Fondo Regional de Solidaridad de Mujeres Indígenas en Pátzcuaro, Michoacán, desde la perspectiva de género*, México, UNAM, 2004. Un texto de análisis de esa relación entre proyectos de educación popular y “temas de mujeres” es el de Sylvia van Dijk: *Popular education with women in Latin America*, (tomado de <http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/Stromquisthtml/StromqVanDijk.htm>).

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, *Teaching to transgress. Education as the practice of freedom*, Nueva York-Londres, Routledge, 1994, Cap. 4: “Paulo Freire”, pp. 45-58.

<sup>115</sup> Esta última idea la expresa Walters, citada por Srilatha Batliwala, “The meaning of women’s empowerment: New concepts from action”, en Gita Sen, Adrienne Germain y Lincoln C. Chen (eds.), *Population policies reconsidered. Health, empowerment and rights*, Massachusetts, Harvard Center for Population and Development Studies – International Women’s Health Coalition, 1994, pp. 128-129. La referencia de Walters proviene de: Walters, “Her words on his lips: Gender and popular education in South Africa”, en *ASPBAE Courier*, 1991.

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 sustentos teóricos y metodológicos de la educación popular para pensar sus relaciones con las prácticas feministas, pero lo que es interesante es que se vuelva a pensar la educación popular para pensar las prácticas educativas con mujeres/feministas, aunque se perfilen ciertas particularidades tanto temáticas como teóricas y metodológicas.

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”, pues supuso pensar de otra manera al sujeto educativo al generizarlo y pensarlo como un sujeto no unitario ni abstracto, cuyo pensamiento y por tanto proceso de concientización no es lineal, al cuestionar una serie de estereotipos y al 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<sup>116</sup>. 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<sup>117</sup>, que como lo referí, es la corriente que en Estados Unidos ha retomado

---

<sup>116</sup> “A propósito del género como eje transversal de la educación...”, *op. cit.*, pp. 34-40.

<sup>117</sup> Elizabeth Ellsworth y Mimi Orner, quienes se posicionan desde el feminismo y posestructuralismo, señalan limitaciones epistemológicas, pedagógicas y políticas en las premisas centrales de las pedagogías liberadoras y críticas, entre ellas: que muchos de los discursos liberadores sustentan y naturalizan una visión androcéntrica, construyen un sujeto racional universalizado y junto con él, un *otro irracional*; que hay una sobrevaloración de las habilidades analíticas y críticas que impone las reglas de la razón en el proceso educativo, lo cual, no “es un acto político contra las relaciones de dominación evidente por sí mismo” y supone el ejercicio de una violencia del racionalismo “contra sus otros (...), contra los otros irracionales socialmente construidos: mujeres, personas de color,

los planteamientos freireanos 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.

### *La teoría feminista*

La teoría feminista, o más bien, la categoría de género -que es sólo una parte de ésta-, es uno de los discursos que sustenta 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 teoría feminista? 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 feminista.

Aún 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

---

la naturaleza, la estética”. Cuestionan los criterios para calificar como “crítica” a una pedagogía -que además bajo ese nombre oculta agendas políticas como la antisexista, antirracista, anticlasista, etc.-; la posibilidad de la existencia de un o una docente “emancipada”, que no reproduzca relaciones opresivas y no priorice sus propios intereses; la existencia de relaciones igualitarias, horizontales y no autoritarias en espacios y relaciones de poder como son las educativas; así como la noción de persona “consciente” (o en proceso de concientización), que alude a una noción esencialista y realista y deja fuera la tensión del sujeto “siempre consciente e inconsciente” y multisituado. También dudan de la autenticidad y autorreferencialidad del lenguaje, que deja sin sentido los llamados a la “expresión de la propia voz” y a las pedagogías “dialógicas” que omiten las posiciones asimétricas y relaciones opresivas y de riesgo que se dan en el grupo. Otro eje de la crítica es aquel que se pregunta por la obligación de la liberación, por aquello que se impone en nombre de la emancipación. *Vid.* Elizabeth Ellsworth, “¿Por qué esto no parece *empoderante*? Abriéndose caminos por los mitos represivos de la pedagogía crítica”, y Mimi Orner, “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.), *op. cit.*, pp. 55-88 y 117-136.

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 “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.

Son estos dos referentes expuestos las principales fuentes teóricas en que se fundan 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 sus 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<sup>118</sup>.

---

<sup>118</sup> Christina Hee, *Nunca antes me habían enseñado eso. Capacitación feminista, metodología/comunicación/ impacto*, Lima, Lilith Ediciones, 1988, pp. 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, 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 revisadas, 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 y sensibilización. 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 la validación del aprendizaje en la práctica, la búsqueda de aprendizajes significativos 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”<sup>119</sup> 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) y en algunos casos, programas de radio.

---

<sup>119</sup> Graciela Messina, *op. cit.*, p. 13.

Hay un inventario enorme de varios de estos elementos, como del enfoque de trabajo, de las técnicas didácticas y de los contenidos<sup>120</sup>, 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<sup>121</sup>, 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<sup>122</sup>. 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 feministas<sup>123</sup> ha supuesto un énfasis que aleja los esfuerzos realizados por consensuar y teorizar las experiencias educativas de un discurso pedagógico más

---

<sup>120</sup> 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.

<sup>121</sup> Cfr. Christina Hee, *op. cit.* y *Recordando el futuro, Metodología de trabajo con mujeres. Aportes feministas*, Lima, Escuela para el Desarrollo, 1997.

<sup>122</sup> Myrian Zúñiga, *op. cit.*, p. 54 y Manuel Bastias, “La dimensión educativa en proyectos con mujeres”, en Thomas Büttner, *op. cit.*, pp. 63-64.

<sup>123</sup> Yo prefiero hablar de metodologías o pedagogías feministas, sin embargo, en los materiales latinoamericanos es mucho más frecuente encontrar alusiones a metodologías o a una “pedagogía de género” que a metodologías o una “pedagogía feminista”. 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.

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 de intenciones y acciones que se desarrollan en infinidad 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<sup>124</sup>.

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<sup>125</sup>.

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”<sup>126</sup>.

---

<sup>124</sup> “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”. Isabel Camacho Posada, “Capacitación de educadoras comunitarias”, en Thomas Büttner, *op. cit.*, p. 143.

<sup>125</sup> Marcela Lagarde, *Género e identidades*, Ecuador, Fundetec-Unicef, 2ª edición, 1994, Cap. “Metodología de trabajo pedagógico con mujeres”, p. 46.

<sup>126</sup> *Idem*, pp. 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”<sup>127</sup> 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 3 ó 5 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<sup>128</sup>. 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 sí hay que poner de manifiesto que se proponen algunas cosas novedosas en términos de la concepción de la propuesta 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, 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 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 una propuesta pedagógica 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.

---

<sup>127</sup> Marcela Lagarde, *Juventud y feminidad: Un plan para vivir*, Nicaragua, Puntos de Encuentro, s/f, p. 87.

<sup>128</sup> Eugenia Flores Hernández y Emma María Reyes Rosas, *Construyendo el poder de las mujeres. Carpeta metodológica*, México, Red de Mujeres A. C., 1997.

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<sup>129</sup>. Sin embargo, 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 yo estoy trabajando. 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<sup>130</sup>, 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<sup>131</sup> 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.

---

<sup>129</sup> 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 parecen un claro ejemplo del incipiente o nulo nivel de discusión y acuerdo respecto a lo que significa e incluye la pedagogía feminista.

<sup>130</sup> bell hooks afirma que incluye en la idea de pedagogía radical las perspectivas críticas y/o feministas, lo cual me resulta interesante pues proviene de una educadora feminista que ha optado por llamar su trabajo con otro nombre más abarcativo y también menos preciso. *Cfr.* bell hooks, *op. cit.*, p. 9

<sup>131</sup> Henry Giroux, *op. cit.*, pp. 135-188.

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” <sup>132</sup>.

Este trabajo y el de otras autoras que trabajan la “pedagogía feminista” es interesante, pero como puede verse, es más un análisis de las prácticas educativas -muchas y muy dispares, que se desarrollan en las instituciones escolares norteamericanas-, que un discurso pedagógico, por lo que he decidido sólo retomar las ideas previamente expuestas a fin de recalcar los límites de la reflexión pedagógica, la novedad del campo y la influencia del discurso posestructuralista 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.

---

<sup>132</sup> Frances A. Maher y Mary Kay Thompson Tetrault, *The feminist classroom. Dynamics of gender, race and privilege*, Expanded Edition, USA, Rowman & Littlefield Publishers, 2001, p. 3.

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 simbólicos, Lilian Celiberti pregunta: “¿Con qué parámetros teóricos analizamos la vida cotidiana?, ¿Cómo se desmontan los universos simbólicos que construyen inequidad?”<sup>133</sup>.

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 considerarse 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.

---

<sup>133</sup> Lilian Celiberti, *op. cit.*, p. 73.

## CUATRO

# ¿Qué dicen los proyectos y experiencias educativos feministas?

## Una lectura desde la pedagogía

---

### Preámbulo

Esta lectura pedagógica de los proyectos y experiencias educativos 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<sup>134</sup>. A partir de esta información puedo hacer una lectura crítica y

---

<sup>134</sup> Si bien el objeto de análisis en ese diálogo con las educadoras feministas fueron los proyectos y experiencias en que han participado y no sus procesos formativos ni biografías, vale ubicar de nuevo de manera breve quiénes son esas educadoras, de dónde vienen esas voces que hablan sobre los proyectos educativos feministas, que han construido y reflexionado distintas experiencias, que dan una mirada específica y no otra al quehacer educativo feminista. Como lo señalé, algunas educadoras feministas tienen una formación profesional vinculada directamente al campo de la educación y otras no, sin embargo, todas optaron por involucrarse en movimientos populares y/o organizaciones políticas o de la sociedad civil en los que comenzaron a desarrollar un trabajo educativo o de capacitación particularmente con mujeres. El trabajo directo con las mujeres, la propia experiencia, la lectura de textos feministas y el trabajo de acompañamiento de algunas feministas fueron en la mayoría de los casos una fuente fundamental para desarrollar una conciencia y un trabajo feministas que se ha visto fortalecido en la experimentación cotidiana y en espacios informales y formales de reflexión y encuentro entre otras feministas y/o educadoras populares, aunque finalmente se resalta el “autoestudio” como el recurso formativo más común para la mayoría de las educadoras feministas. Es este el contexto general de las entrevistadas que desarrollan los proyectos analizados.

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 actoras educativos y feministas.

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”<sup>135</sup>, lo cual es consecuente con la idea de Cèlia 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<sup>136</sup>. 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, 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

---

<sup>135</sup> Moacir Gadotti, *Pedagogía de la Tierra*, México, Siglo XXI editores, 2002.

<sup>136</sup> Cèlia Amorós, *Feminismo, ilustración y multiculturalidad*, Conferencia dictada en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de Ciencias y Humanidades de la UNAM, México, 2 de septiembre del 2003.

a veces, vinculados a otros proyectos más amplios, mixtos, y sin un carácter feminista compartido, como señala Gloria, quien identifica que algunos de los 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:

Quando 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<sup>137</sup>.

Lo que se trataba no 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

---

<sup>137</sup> Entrevista CS/GEM, 24-sept-2004.

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<sup>138</sup>.

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, la cual, 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

---

<sup>138</sup> Entrevista CCR, 27-ago-2004.

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, interdisciplinarias y enraizadas 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<sup>139</sup>.

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<sup>140</sup>.

## 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.

---

<sup>139</sup> Entrevista MZ/ILSB, 1-sept-2004.

<sup>140</sup> 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.

## 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<sup>141</sup>.

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<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup> Entrevista GCA/Comaletzin, 30-sep-2004.

<sup>142</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

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<sup>143</sup>.

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”<sup>144</sup>, 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 incluye al sujeto mujeres, incluye la 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<sup>145</sup>.

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 nuevas, 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<sup>146</sup>.

---

<sup>143</sup> Entrevista MGB, 20-sept-2004.

<sup>144</sup> Marcela Lagarde, *Los cautiverios de las mujeres...*, op. cit., p. 18.

<sup>145</sup> *Ídem*.

<sup>146</sup> Entrevista GCA/Comaletzin, 30-sep-2004.

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 inventarse todo. (...) Creo que simbólicamente es importante que tengamos como esos referentes para mirarnos en otro lugar<sup>147</sup>.

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, indispensable para el reconocimiento de la dignidad de la persona, base de la idea de equivalencia humana<sup>148</sup>:

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<sup>149</sup>.

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<sup>150</sup>.

Por ahora, la pedagogía feminista puede entenderse como un conjunto de prácticas y discursos en torno a dos siguientes ideas centrales: un posicionamiento crítico ante el poder y dominación masculinos, una

---

<sup>147</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

<sup>148</sup> Para un análisis sobre las nociones y movimientos filosóficos y políticos que ha implicado la categoría “individuo” y “sujeto” *cfr.* Steven Lukes, *El individualismo*, Barcelona, Ediciones Península, 1975 y Christine Di Stefano, “Problemas e incomodidades a propósito de la autonomía: algunas consideraciones desde el feminismo”, en Carme Castells (comp.), *Perspectivas feministas en teoría política*, España, Paidós, 1996.

<sup>149</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

<sup>150</sup> Entrevista MGB, 20-sept-2004.

orientación que emancipa a las mujeres y que busca fortalecerlas para construir de manera colectiva una sociedad más libre y democrática<sup>151</sup>.

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 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<sup>152</sup>.

- **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. 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<sup>153</sup>.

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

---

<sup>151</sup> 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.

<sup>152</sup> Entrevista ILU, 19-oct-2004.

<sup>153</sup> Entrevista MZ/ILSB, 1-sept-2004.

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 el 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 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 tienen al menos una dimensión 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<sup>154</sup>.

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

---

<sup>154</sup> Entrevista MGB, 20-sept-2004.

referido en las entrevistas, sino también, en algunas de las reflexiones feministas, a un derecho. Cèlia Amorós 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<sup>155</sup>, 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”<sup>156</sup>:

(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

---

<sup>155</sup> Cèlia Amorós, *Feminismo, ilustración...*, *op. cit.*

<sup>156</sup> Cfr. Adrienne Rich, “Apuntes para una política de la ubicación”, en Marina Fe, *Otramente: lectura y escritura feministas*, México, Fondo de Cultura Económica – PUEG, 1999, pp. 31-51 y Chandra Talpade Mohanty, “Encuentros feministas: situar la política de la experiencia”, en Michèle Barret y Anne Phillips (comps.), *op. cit.*, pp. 89-106.

La cuestión de las identidades políticas ha sido también ampliamente debatido en el feminismo, algunas autoras las reivindican como una opción necesaria para construir la universalidad, como una manera de dialogar entre diferentes que persiguen un mismo fin, de expresar una unidad construida, no esencial.

intereses son distintos y a veces contrapuestos, de los intereses que puedan ser sí funcionales a nosotras, liberadores y la capacidad de hacer alianzas<sup>157</sup>.

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 está abordada en las narraciones de las entrevistadas.

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<sup>158</sup>, 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 fulanito o no, que en tu cuerpo puedas decidir si quieres ser madre o no, si te quieres salir desnudo o no<sup>159</sup>.

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 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.<sup>160</sup>.

Volviendo a la concepción sobre las sujetas, otras de las ideas clave son que las sujetas tienen capacidad transformadora, tienen experiencias, visiones, conocimientos, saberes, experiencias, entre ellos, tienen la experiencia de la subordinación, se han apropiado de roles tradicionales y limitantes, han aprendido a ser

---

<sup>157</sup> Entrevista ILU, 19-oct-2004.

<sup>158</sup> bell hooks 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 incorpóreas. La pedagogía que se plantea una visión holística y evita la división cuerpo-espíritu es más consecuente con el bienestar integral. *Vid.* bell hooks, *op. cit.*, pp. 15-16 y Cap. 13: “Eros, eroticism and the pedagogical process”, pp. 191-199.

<sup>159</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

<sup>160</sup> Christina Hee ha reflexionado sobre las ventajas y posibilidades de trabajar el cuerpo en los talleres feministas, entre otras cosas 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. *Vid.* Christina Hee, *Recordando el futuro...*, *op. cit.*, pp. 64 y ss.

menos, a ocultar o minimizar sus intereses, problemáticas, experiencias, 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. 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<sup>161</sup>, 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<sup>162</sup>, 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.

---

<sup>161</sup> Vale la pena traer aquí uno de los puntos de las discusiones feministas. Algunas autoras, como Alejandra Sardá, han identificado como un reto crucial del feminismo el cambio “de posición de víctimas a agentes, de sujetos sufrientes a sujetos transformadores”, sin embargo, otras feministas, como Marcela Lagarde, reivindican la categoría de víctima y afirman que ésta es importante pues en donde hay opresión, hay víctimas, y utilizar esta categoría sirve no sólo para visibilizar la opresión o la violencia, sino también para ganar una “condición” desde la que se tiene acceso a ciertos derechos específicos, en la que se está en una posición donde se implica necesariamente la “reparación del daño”. Desde esta óptica, afirmar la categoría de víctima de las mujeres es distinto del victimismo, que es parte de la condición patriarcal de las mujeres, es una expresión a nivel de la subjetividad de las prácticas y de las relaciones sociales y de las actitudes ante un mundo que puede convertirse en parte de la identidad y además, ser explotada negativamente. Desde el feminismo lo que se busca es reconocer que hay personas que son víctimas –y no su victimización– y transformar las condiciones que producen víctimas, para lo cual, efectivamente, se requieren sujetos y sujetas con agencia. Considero importante esta aclaración pues creo que ambas dimensiones o categorías se abordan desde la pedagogía feminista, la de víctimas, en tanto se identifica a las educandas como sujetas oprimidas, y la de agentes, en tanto sujetas transformadoras, transgresoras.

<sup>162</sup> Marcela Lagarde, a partir de la idea de Franca Basaglia, ha producido un pensamiento que explica cómo las mujeres, definidas como seres de y para otros, construyen su sentido de vida con la utilidad para otros, desde el cual no hay autonomía posible y además implica la necesidad vital de los otros para existir. *Vid. Claves feministas para el poderío y la autoestima de las mujeres*, Managua, Puntos de Encuentro, 1998 y *Los cautiverios de las mujeres...*, *op. cit.*

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<sup>163</sup>.

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”<sup>164</sup>.

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<sup>165</sup>.

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<sup>166</sup>.

Es importante 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”; todo lo cual puede aplicarse a los proyectos educativos aquí analizados, sin embargo, y aquí es donde se presenta una discrepancia, desde el feminismo de la diferencia sexual partir de sí significa precisamente partir de la

---

<sup>163</sup> Entrevista GCA/Comaletzin, 30-sept-2004.

<sup>164</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

<sup>165</sup> Entrevista MGB, 20-sept-2004.

<sup>166</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

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<sup>167</sup>, idea que no está presente en los proyectos educativos revisados.

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 equidad, 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), 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:

---

<sup>167</sup> Cfr. Ana Mañeru Méndez, “Nombrar en femenino y en masculino”, en Carlos Lomas (comp.), *op. cit.*, pp. 157-170 y las reflexiones de Anna María Piussi y otras en Ma. Milagros Montoya Ramos (ed.), *op. cit.*

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<sup>168</sup>.

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<sup>169</sup>.

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<sup>170</sup>.

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

---

<sup>168</sup> Entrevista CCR, 27-ago-2004.

<sup>169</sup> Entrevista GCA/Comaletzín, 30-sept-2004.

<sup>170</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI editores, 2ª edición, 1998, p. 106.

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<sup>171</sup>. 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<sup>172</sup>.

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.

---

<sup>171</sup> En el capítulo final 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 presión, idea que no sólo propone como un derecho sino como una obligación la rebelión contra un orden genérico opresivo.

<sup>172</sup> Paulo Freire, *op. cit.*, pp. 59, 70-71, 94-108. Algunas de estas ideas las retomaré más adelante en el apartado sobre la relación educativa.

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.

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)<sup>173</sup>.

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, sí hay ciertas discrepancias teóricas, sin embargo, retomando algunas de las ideas básicas de las expuestas en el marco de referencia, 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, como lo caracteriza Cèlia Amorós<sup>174</sup>-, 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 Comaletzin, 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

---

<sup>173</sup> Entrevista CCR, 27-ago-2004.

<sup>174</sup> *Vid.* Cap. Dos: “Ojos para mirar...”, apartado “Las discusiones teóricas”.

raíces feministas, como es en GEM, no se construye su discurso desde ellas; y en otros, como lo plantea Itziar Lozano, 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 asociada, 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 y educadoras, como GEM, el ILSB, 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 femenino, sino que a partir de la perspectiva de género se busca también mirar lo masculino, en particular, la vivencia 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<sup>175</sup>.

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<sup>176</sup>.

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.

---

<sup>175</sup> Entrevista MZ/ILSB, 1-sept-2004

<sup>176</sup> Entrevista MGB, 20-sept-2004.

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<sup>177</sup> no está siempre completamente claro. 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 asen 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<sup>178</sup>. 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

---

<sup>177</sup> 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.

<sup>178</sup> Cfr. Marcela Lagarde, *Democracia genérica*, México, REPEM- Mujeres para el Diálogo, 1994 y *Género y feminismo...*, *op. cit.*, Cap. “Democracia Genérica”, pp. 189-235.

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 el 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, basar la ciudadanía de las mujeres en sus necesidades y aportes como género. La ciudadanía es otorgar a las mujeres poderes sociales, civiles, políticos y culturales, y convertir los poderes vitales en nuestra columna vertebral<sup>179</sup>.

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<sup>180</sup>.

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

---

<sup>179</sup> Marcela Lagarde, "Claves para la ciudadanía de las mujeres y la democracia genérica. Una mirada feminista", en *Memoria del Coloquio: La ciudadanía de las mujeres y la reforma política del Estado. ¿Qué tipo de ciudad queremos las mujeres?*, México, Asamblea Legislativa del Distrito Federal, 2001, p. 29.

<sup>180</sup> Marcela Lagarde, *Género y feminismo...*, op. cit., p. 94.

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.<sup>181</sup>.

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 de 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<sup>182</sup>.

---

<sup>181</sup> Entrevistas GTS, 18-ago-2004 y 31-ago-2004.

<sup>182</sup> Gloria Tello Sánchez, “Los derechos humanos y laborales de las trabajadoras de la maquila en Coahuila”, en Rafael Reygadas y Maricela Soto (coords.), *La construcción de sujetos ciudadanos colectivos. Democracia y derechos humanos en México: tres estudios de caso*, México, Alianza Cívica-Droits et Démocratie, 2003, p. 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<sup>183</sup>.

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 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<sup>184</sup>. La educación popular 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.

---

<sup>183</sup> Entrevista GCA/Comaletzin, 30-sept-2004.

<sup>184</sup> 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. *Vid.* Estela Bello Soto, Cristina Martín Arrieta y Ma. Isabel Ibarrola, *op. cit.*, p. 11.

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<sup>185</sup>.

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<sup>186</sup>.

Sólo Marusia especificó que en ciertos aspectos ambas perspectivas entraban en conflicto: en tanto que la educación popular enfatiza lo colectivo y el proceso comunitario, y el feminismo la dimensión individual y personal<sup>187</sup>, 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.

Como lo señalé, hay una re-lectura 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:

---

<sup>185</sup> Entrevista MGB, 20-sept-2004.

<sup>186</sup> Entrevista GTS, 31-ago-2004.

<sup>187</sup> 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.

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<sup>188</sup>.

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<sup>189</sup>.

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 sujeto.

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 necesaria 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

---

<sup>188</sup> Entrevista GTS, 18-ago-2004.

<sup>189</sup> Entrevista GCA/Comaletzin, 30-sept-2004.

popular<sup>190</sup>. 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 propuesta pedagógica<sup>191</sup>, 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 constructorista 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<sup>192</sup>. Cabe señalar, que a diferencia de lo que se había encontrado en la investigación documental, no son sólo

---

<sup>190</sup> Cfr. Marcela Lagarde, *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*, Madrid, Horas y horas, 2ª edición, 2001.

<sup>191</sup> Cfr. *La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política*, No. 20 y 21: “Debate Latinoamericano sobre Educación Popular I y II”, México, CEAAL, 2004.

<sup>192</sup> La mayoría de las entrevistadas que mencionan este referente lo identifican como el discurso de la interculturalidad, excepto el ILSB que lo nombra como un discurso de multiculturalidad. La precisión de estas nociones es sumamente compleja pues si bien parece haber una cierta idea compartida de que la multiculturalidad es una situación en la que está presente una pluralidad de culturas, la interculturalidad es un proceso que implica el diálogo entre esas múltiples culturas, sin embargo, no hay un consenso al respecto. Una revisión de la literatura sobre

los proyectos con mujeres indígenas los que incorporan este discurso, también se encontró en el caso del ILSB que, si bien trabaja también con indígenas, no es el único sector al que se dirige e integra la multiculturalidad en el quehacer con todos los sectores con los que trabaja.

La multiculturalidad es en algunos casos, como los de Comaletzin o experiencias de Maruja y de Carola, la característica de los grupos de las mujeres a los que dirigen su quehacer educativo, de ahí que el discurso de la interculturalidad es un referente en términos de que implica la conceptualización y revalorización de la diversidad cultural en los proyectos educativos, es decir, es un contenido de los proyectos, es un objetivo (acabar con otra de las formas de opresión, que implica la subvaloración y marginación de grupos étnicos) 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<sup>193</sup>.

---

educación y multi y/o interculturalidad permiten apreciar la confusión al respecto. 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 hay también poco 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, educación bilingüe, educación bicultural o esa educación que implica la interacción y diálogo entre distintas culturas, sin embargo, también pueden encontrarse estas 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 limitadas y ambiguas respecto a lo que significa y a lo que diferencia cada término, aunque la precisión de que refiere a culturas definidas por los criterios arriba especificados es común en todos los casos. 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 en cada caso, 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. Cfr. Ekstrand, “Multicultural education”, en Torsten Husén y Neville Postlethwaite (eds.), *The Internacional Enciclopedia of Education*, Vol. 7, Gran Bretaña, 2ª edición, Pergamon, 1994, pp.3960-3970. Luis Aranguren y Pedro Sáez, *De la tolerancia a la interculturalidad*, Madrid, Anaya, 1998. Peter McLaren, *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*, México, Siglo XXI editores, 1998. Héctor Muñoz Cruz, et. al., *Rumbo a la interculturalidad en la educación*, México, UAM Iztapalapa–UPN 201 Oaxaca – Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, 2002. Úrsula Klesing-Rempel, “Perspectivas de la interculturalidad y sociedad multicultural”, en *La Piragua...*, no. 15, *op. cit.*, pp. 41-47 y Marcela Tchimino, “Los desafíos de la educación popular frente a la diversidad y la exclusión”, en *La Piragua...*, no. 20, *op. cit.*, pp. 153-161.

<sup>193</sup> En el Seminario Latinoamericano *Género e Interculturalidad*, realizado en Pátzcuaro en el año 2000, existe una relación más o menos trabajada en esta línea de vincular 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

Es interesante encontrar este discurso en la mitad de las entrevistadas puesto que el discurso del multiculturalismo ha sido ampliamente criticado por varias feministas, por ejemplo, Cèlia Amorós<sup>194</sup> 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, la cual privilegia una visión estática, monolítica y que no reconoce las inconsistencias y contradicciones en la dinámica de las culturales. También subyace a estas posiciones una idea esencialista sobre las identidades culturales, y desconocen que 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”. Bajo estas premisas, siguiendo a Cèlia Amorós, las ideas que subyacen a los discursos multiculturalistas deben ser criticadas, y es necesario reconocer y favorecer el intercambio entre las culturas y como parte de éste, la reflexión crítica y comparativa entre las culturas. Hasta dónde se ha incluido esta visión crítica y feminista a esos planteamientos inter o multiculturales que en los proyectos se recuperan no está completamente claro en todos los casos, Comaletzin y Carola sí pueden identificarse en esta propuesta pues hablan con frecuencia del diálogo intercultural y del análisis de los valores tradicionales de las culturas y de sus implicaciones para las mujeres, pero en los casos de Maruja y el 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.

Gloria, aunque no explicita la inter ni la multiculturalidad como un eje presente en todas sus experiencias educativas, sí destaca a partir de su trabajo en ciertas regiones indígenas la recuperación y respeto de la identidad cultural y la valoración de la diversidad étnica, planteamiento que en nuestro contexto latinoamericano donde las identidades étnicas han sido despreciadas y dilapidadas, y recientemente buscan ser reivindicadas, cobra sentido. 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.

---

del aporte de los distintos sujetos sociales. *Cfr. Resumen del Seminario Latinoamericano “Género e Interculturalidad”*, mimeo, abril 2001.

<sup>194</sup> *Cfr. Feminismo, ilustración..., op. cit.*

## *Desarrollo sustentable*

El enfoque de desarrollo sustentable está presente en cuatro proyectos o experiencias y de nuevo sorprende que no sean 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 intergeneracional, 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<sup>195</sup>.

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

---

<sup>195</sup> Vid. Verónica Vázquez García, “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, 2001, pp. 69-90 y Marcela Lagarde, *Género y feminismo...*, op. cit.

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<sup>196</sup>.

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”<sup>197</sup> 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.

---

<sup>196</sup> Entrevista CS/GEM, 24-sept-2004.

<sup>197</sup> Vinculado al “enfoque GAD”, es decir, “enfoque de género en el desarrollo” que busca basar las intervenciones comunitarias o sociales en el análisis de los roles y necesidades de mujeres y hombres, y en la mejoría de la condición y posición de las mujeres. Algunas de las herramientas en que se apoya consisten en generar información desagregada por sexo, analizar el acceso diferenciado de hombres y mujeres a los recursos y a sus beneficios en las comunidades, la división sexual del trabajo, las múltiples jornadas femeninas, y el impacto diferenciado sobre hombres y mujeres de programas o políticas públicas, reconocer necesidades prácticas y estratégicas de las mujeres para promover principalmente estas últimas, y favorecer la participación de las mujeres en el desarrollo, entre otras cosas. Para una propuesta basada en este enfoque *cfr.* Suzanne Willis, Janet Seed y Adelina Mwau, *Manual de capacitación en género de Oxfam. Edición adaptada para América Latina y el Caribe*, Lima, Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán – OXFAM, 1997.

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.

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 carácter 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.

## 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 identifiqué 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, etc.<sup>198</sup>.

---

<sup>198</sup> Incluso en la revisión de múltiples experiencias y materiales didácticos que hice durante la investigación documental encontré poca especificidad en las técnicas de trabajo. 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, juegos, trabajo

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 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 ninguno de los casos analizados se concibe el proceso educativo sin dos partes en continua interacción y profunda relación: la educanda y 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.

---

personal, etc. Algunas más específicas recuperan la subjetividad y propia experiencia como las historias de vida, la autocrítica, el mapeo del cuerpo, e incluso se retoman en algunos casos herramientas terapéuticas. Algunas feministas, como Marcela Lagarde, exponen 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. Otras, como Christina Hee, 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, buscando integrar el nivel afectivo, corporal y creativo en sus propuestas. No cabe duda que hay una gran riqueza en estas herramientas, sin embargo, encuentro que muchas de estas técnicas, 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. Es decir, considero que es el contenido que se les da y la intención con que se incorporan al trabajo educativo los que definen su carácter feminista, y no la herramienta particular en sí misma, pues estoy en desacuerdo con una visión meramente instrumentalista en la que la didáctica adquiere un carácter sólo técnico, que carece de un planteamiento conceptual que la contextualice en la que todo puede ser enseñado y aprendido a través de una propuesta técnica. Más allá de dilucidar este punto, debido a que en las entrevistas realizadas no se planteó llegar a este nivel de concreción de la pedagogía, no se identificaron elementos didácticos, de ahí que no haya información suficiente para abordar este aspecto que sin duda sería interesante retomar y discutir en otros trabajos. Cfr. Marcela Lagarde, *Claves feministas para la autoestima...*, op. cit., y Christina Hee, *Recordando el futuro...*, op. cit.

- **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 el 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, como Comaletzin, Maruja y Marusia, 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<sup>199</sup>.

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 social<sup>200</sup> 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:

---

<sup>199</sup> Entrevista GCA/Comaletzin, 30-sept-2004.

<sup>200</sup> 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.

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<sup>201</sup>.

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 señala que el cuestionamiento sobre la involucración de los hombres en los proyectos de género es un tema presente en muchos grupos peruanos<sup>202</sup>, 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:

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”<sup>203</sup>.

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, Comaletzin y el 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<sup>204</sup>.

---

<sup>201</sup> Entrevista ILU, 19-oct-2004.

<sup>202</sup> Christina Hee, *Recordando el futuro...*, op. cit., pp. 24 y ss.

<sup>203</sup> Entrevista GCA/Comaletzin, 30-sept-2004.

<sup>204</sup> 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. (...) El interés por la masculinidad en todos los países del planeta no surge de un movimiento social de género que una los intereses de género masculino en un proyecto de liberación, igualdad y equidad, sino que es expresión de grupos reducidos de hombres (...). La identidad masculina se va vaciando, mientras la identidad femenina se va ampliando con cada vez más roles sociales (...) sin que ello signifique necesariamente modificaciones en el balance de poder político y económico de género. Por otro lado, 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

Esta exclusión de los hombres como participantes de los proyectos educativos feministas, sea por motivos meramente prácticos 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, principalmente los masculinos, 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 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 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, y que 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 de modificar en lo posible nuestras condiciones vitales y las restricciones sociales, personales, afectivas, políticas y sobretudo 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<sup>205</sup>.

---

menos dominante”. También describe algunas situaciones similares a las encontradas en las experiencias de 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 me parecen pertinentes para 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. Christina Hee, *Recordando el futuro...*, *op. cit.*, pp. 26-28.

<sup>205</sup> Marcela Lagarde, “Claves para la ciudadanía...”, *op. cit.*, pp. 24-25.

En mi tesina recupero varios 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. *Cfr.* Luz María Maceira Ochoa, *La casa de los espejos. Sistematización de una experiencia de formación con perspectiva de género*, México, Tesina presentada en la Especialización en Estudios de Género en la Educación, UPN – Ajusco, 2001.

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 Comaletzin, cuando se trabaja con mujeres indígenas, la apertura e intercambio son elementos muy difíciles de generar. 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 de otras formas de ser o actuar 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 y 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 estas 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<sup>206</sup>.

“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 de 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<sup>207</sup>.

---

<sup>206</sup> Cèlia Amorós, *Feminismo. Igualdad y Diferencia*, México, PUEG-UNAM, 2001, p. 26.

<sup>207</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

Para cerrar este apartado con las características de las sujetas educativas quiero retomar una idea de Marcela Lagarde: la *mismidad*, pues considero que resume en gran medida el objetivo y perfil que busca la pedagogía feminista. La mismidad 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”<sup>208</sup>.

- **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. 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<sup>209</sup>:

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<sup>210</sup>.

### *Cómo son (o deberían ser)*

---

<sup>208</sup> Marcela Lagarde, *Claves feministas para la autoestima...*, *op. cit.*, pp. 194-195.

<sup>209</sup> Para un análisis más profundo de las implicaciones y tensiones del ser mujer y ser educadora *cfr.* Christina Hee, *Recordando el futuro...* *op. cit.*

<sup>210</sup> Entrevista CCR, 27-ago-2004.

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”<sup>211</sup>. También el trabajo personal implica cuestionar las propias concepciones de género, raza, diversidad sexual, etc., y la manera en que esas diferencias interpelan la propia práctica educativa<sup>212</sup>.

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. 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.

Las educadoras entrevistadas no se asumen como iguales en tanto que se saben con herramientas y conocimientos que compartir con las educandas, pero sí buscan establecer relaciones horizontales y de igualdad partiendo de la equivalencia humana entre todas las personas.

Gloria, Comaletzin y 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 proceso 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 que pueden llegar a asumir las educadoras feministas, y que, como recalca Gloria, es un riesgo que debe evitarse pues es fácil que las

---

<sup>211</sup> Entrevista GTS, 18-ago-2004.

<sup>212</sup> Alejandra Domínguez, “La educación popular frente a los desafíos de la diversidad y la exclusión social”, en *La Piragua...*, No. 20, *op. cit.*, p. 148.

educadoras asuman un maternazgo<sup>213</sup> 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<sup>214</sup>.

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, pueden traducirse también en actitudes de defensa y negación por parte de las mismas educadoras, obstaculizando el tratamiento de los temas y el propio proceso de las educandas<sup>215</sup>.

¿Puede haber educadores feministas? Según Carola, Gloria, Maruja, Comaletzin y 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

---

<sup>213</sup> 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.

<sup>214</sup> Entrevista CCR, 27-ago-2004.

<sup>215</sup> Christina Hee, *Recordando...*, *op. cit.*, p. 36. bell hooks también recalca que una pedagogía comprometida con el bienestar integral del grupo demanda de la educadora una activa auto-actualización en todos los sentidos para generar su propio bienestar desde el cual es posible facilitar en el grupo el empoderamiento y el trabajo integral. *Cfr.* bell hooks, *op. cit.*, pp. 15 y ss.

educadores feministas, sin embargo, por ahora hay en los proyectos educativos feministas puras 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 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.

Me pregunto sobre las posibilidades de reciprocidad de esta relación, 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 trabajaba 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<sup>216</sup>.

Christina Hee 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

---

<sup>216</sup> Entrevista CCR, 27-ago-2004.

metodología de trabajo<sup>217</sup>. Traigo esto a colación 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, algunas 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<sup>218</sup>.

De hecho, más que relaciones de reciprocidad, aparece con más frecuencia la idea del *affidamento*<sup>219</sup>. 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 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

---

<sup>217</sup> Christina Hee, *Recordando...*, *op. cit.*, p. 36.

<sup>218</sup> bell hooks, *op. cit.*, p. 21.

<sup>219</sup> El *affidamento*, como se explicó en el apartado sobre feminismo del capítulo dos, 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 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. *Vid.* Cap. Dos: “Ojos para mirar...”, apartado “Distintas perspectivas feministas”, y Marcela Lagarde, *Claves feministas para el poderío...*, *op. cit.*

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 Comaletzin identifican desde su experiencia otra cuestión importante que marca la relación educativa a partir de la identificación genérica: se genera 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. 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 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 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<sup>220</sup>.

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 son de la vida personal, asumiendo que “lo personal” tiene una dimensión política<sup>221</sup> 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)<sup>222</sup>.

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<sup>223</sup>.

---

<sup>220</sup> 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. *Cfr.* Estela Bello Soto, *et. al.*, *op. cit.*, pp. 12-13.

<sup>221</sup> 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, “Experiencia”, en *La Ventana*, No. 13, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, julio 2001, pp. 42-73, Chandra Talpade, *op. cit.* y bell hooks, *Talking back. Thinking feminist, thinking black*, Boston, South End Press, 1989, cap. 15.

<sup>222</sup> Entrevista ILU, 19-oct-2004.

<sup>223</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

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:

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 (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<sup>224</sup>.

La experiencia se debe interpretar históricamente y teorizar para que se pueda convertir en la base de la solidaridad y la lucha feministas<sup>225</sup>.

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, 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.

---

<sup>224</sup> Joan Scott, “Experiencia”, *op. cit.*, pp. 49-50.

<sup>225</sup> Chandra Talpade, *op. cit.*, p. 104.

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 autoidentidad y de identificación genérica:

Primero tienes que reconocerte a ti, primero está la dimensión personal, autoasumirse, sentirte, saberte, esto es lo que te permite compartir, articular<sup>226</sup>.

El proceso pedagógico de reflexión y fortalecimiento de la propia identidad (que sintetiza las distintas condiciones<sup>227</sup>: de género, clase, etaria, étnica, 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

---

<sup>226</sup> Entrevista MGB, 20-sept-2004.

<sup>227</sup> Es muy importante recordar 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 adscripciones; 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.* Cameron McCarthy, *Racismo y currículum*, Madrid, Morata, 1994.

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<sup>228</sup>.

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<sup>229</sup>.

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.<sup>230</sup>. 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.

---

<sup>228</sup> Entrevista GTS, 31-ago-2004.

<sup>229</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

<sup>230</sup> Cfr. Cameron McCarthy, *op. cit.*

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<sup>231</sup>.

- **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 proceso 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

---

<sup>231</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

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<sup>232</sup>, 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”<sup>233</sup>. 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 transformes 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:

---

<sup>232</sup> Éstas se abordan más adelante.

<sup>233</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Morata, 2001, p. 91.

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<sup>234</sup>.

- **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<sup>235</sup>.

El grupo es importante tanto porque el conocimiento se construye de manera colectiva (se aprende con y de las otras personas)<sup>236</sup>, 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.

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”<sup>237</sup>. Es

---

<sup>234</sup> Entrevista GTS, 30-ago-2004.

<sup>235</sup> Entrevista CS/GEM, 24-sept-2004.

<sup>236</sup> bell hooks recalca la idea de “comunidades de aprendizaje” y destaca la importancia del grupo como un espacio en donde todas las personas que lo integran influyen en su dinámica y pueden contribuir a su mutuo desarrollo. *Cfr. bell hooks, Teaching to transgress..., op. cit., p 8.*

<sup>237</sup> 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.

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, etc.<sup>238</sup>.

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, etc.:

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 menor no tienen el mismo problema pero comparten problemas semejantes<sup>239</sup>.

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, comparado con otras posibilidades, asociado con otros conocimientos, entendido desde la realidad material en que se da la propia experiencia, y por tanto, politizado<sup>240</sup>.

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<sup>241</sup>. 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.

---

<sup>238</sup> De hecho, algunas feministas como Marcela Lagarde, se refieren al grupo como “madre simbólica” por el papel que cumple para las mujeres.

<sup>239</sup> Entrevista GCA/Comaletzin, 30-sept-2004.

<sup>240</sup> bell hooks, *Talking back...*, *op. cit.*, pp. 107-108.

<sup>241</sup> Cameron McCarthy, *op. cit.*, p. 101.

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 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<sup>242</sup>.

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

---

<sup>242</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

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<sup>243</sup>.

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 autorrevisión, 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<sup>244</sup>, 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

---

<sup>243</sup> *Ídem.*

<sup>244</sup> Como el “conversatorio” 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. Francesca Gargallo, *op. cit.*, p. 212.

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<sup>245</sup>.

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<sup>246</sup>.

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

---

<sup>245</sup> Entrevista GCA/Comaletzin, 30-sept-2004.

<sup>246</sup> Refiriéndose a procesos políticos y no meramente pedagógico-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. El diálogo requiere saber con quién dialogar, cómo, cuándo y para qué, y en los cambios de género hay que asumir que 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 con otras, con las que sí está en una situación “tú a tú”, 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. Me parece que estas ideas pueden trasladarse a los proyectos educativos y que de hecho en gran medida expresan ideas reflejadas por las educadoras entrevistadas que priorizan la autonomía de las mujeres.

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<sup>247</sup>.

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 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<sup>248</sup>.

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.

---

<sup>247</sup> Entrevista GCA/Comaletzin, 30-sept-2004.

<sup>248</sup> Entrevista MGB, 20-sept-2004.

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 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-”<sup>249</sup>. 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<sup>250</sup>.

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<sup>251</sup>.

---

<sup>249</sup> “Modelo de Formación”, página electrónica del Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir:

<http://www.ilsb.org.mx>

<sup>250</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

<sup>251</sup> Cèlia Amorós, *Tiempos de feminismo... op. cit.* p. 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, como se vio, el carácter transformador de la pedagogía feminista implica cambios personales, familiares, colectivos, comunitarios y sociales en los planos cultural, político, social, etc.:

(Pasamos) de la parte más psicologista 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<sup>252</sup>.

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<sup>253</sup>.

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 Comaletzin, GEM, el ILSB y Marusia.

---

<sup>252</sup> Entrevista ILU, 19-oct-2004.

<sup>253</sup> Entrevista GTS, 31-ago-2004.

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<sup>254</sup>.

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 indígenas, 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 un 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<sup>255</sup>.

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.

---

<sup>254</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

<sup>255</sup> Entrevista GTS, 18-ago-2004.

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 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 Comaletzin quien más precisa su centralidad para el trabajo pedagógico en tanto que es un recurso para que “las mujeres puedan aprovechar esta oportunidad de capacitación y formación 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”<sup>256</sup>.

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. Las mediaciones para el aprendizaje**

---

<sup>256</sup> Entrevista GCA/Comaletzin, 30-sept-2004.

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 discursos, 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 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<sup>257</sup>.

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<sup>258</sup>.

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,

---

<sup>257</sup> No ignoro que para las feministas del pensamiento de la diferencia, la deconstrucción es un método equivocado pues no conduce a ningún lado en tanto supone “continuar en la crítica al pensamiento masculino y siempre está el pensamiento masculino en primer plano”, es decir, no permite “dar el corte” o “abandonar” la cultura masculina. Sin embargo, estas ideas parecen no permear nuestro contexto, o al menos el de las educadoras entrevistadas y de algunas autoras en que me he apoyado. *Cfr.* Anna María Piussi en el libro editado por María Milagros Montoya Ramos, *op. cit.*

<sup>258</sup> *Cfr.* Marcela Lagarde, *Claves feministas para el poderío..., op. cit.*

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, etc.

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 concientización, 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 conciencia sobre las maneras de parar la reproducción de estas situaciones de opresión, desigualdad, etc.<sup>259</sup>:

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<sup>260</sup>.

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, etc.).

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.

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

---

<sup>259</sup> 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 este caso, 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”. Vid. Paulo Freire, *La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI editores, 2ª edición, 1999, p. 132. Paulo Freire es uno de los educadores latinoamericanos que más ha escrito sobre el proceso de concientización. Me parecen particularmente útiles para entender la complejidad de este proceso los textos de *Pedagogía del Oprimido*, *La educación en la ciudad*, *Cartas a Cristina*, y también un escrito de Ana María Araújo Freire que está en el libro de Freire de *Pedagogía de la Esperanza*.

<sup>260</sup> Entrevista MGB, 20-sept-2004.

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)<sup>261</sup>. Recupero esta idea para subrayar que en los proyectos educativos feministas pueden favorecerse ambos tipos de

---

<sup>261</sup> Ángel Díaz Barriga, *Didáctica y currículum*, México, Paidós, 1997, p. 127.

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 proyectos 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<sup>262</sup>.

---

<sup>262</sup> Entrevista ILU, 19-oct-2004.

- **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”. Además, 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<sup>263</sup>.

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<sup>264</sup>. 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<sup>265</sup>. En los dos casos lo que resalta es la falta de legitimidad de

---

<sup>263</sup> Marcela Lagarde, *Claves feministas para la autoestima...*, *op. cit.*, pp. 75 y ss.

<sup>264</sup> Gayatri Spivak, “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”, en *Orbis Tertius: Revista de Teoría y Crítica Literaria*, La Plata, Año III, No. 6, Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Universidad Nacional de La Plata, 1998, p. 192.

<sup>265</sup> Inés Hercovich, *El enigma sexual de la violación*, Buenos Aires, Biblos, 1997, pp. 161-176.

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 interroga 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<sup>266</sup>.

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,

---

<sup>266</sup> Entrevista ILU, 19-oct-2004.

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<sup>267</sup>, 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 identifico los “contextos confirmatorios”, éstos son útiles para mediar el aprendizaje y desarrollo personal, y/o para favorecer su permanencia. Marusia, Carola, 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, es decir, 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 alumnado sean equitativos y estén igualmente abiertos para hombres y mujeres, así 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

---

<sup>267</sup> 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. *Vid.* Ángel Díaz Barriga, *op. cit.*, Cap. 4: “Lo metodológico: tema central del debate didáctico y la responsabilidad docente”, pp. 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.

decisiones. 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 el 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”<sup>268</sup>.

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<sup>269</sup>.

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, 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<sup>270</sup>. Como

---

<sup>268</sup> 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.

<sup>269</sup> Entrevista ILU, 19-oct-2004.

<sup>270</sup> 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. Luz María Maceira Ochoa, *op. cit.*

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<sup>271</sup>.

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 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: el interpretativo y el operativo<sup>272</sup>. 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

---

<sup>271</sup> Entrevista MLC, 14-oct-2004.

<sup>272</sup> Retomo esta clasificación de Juan Trímboli, “Educación del consumidor”, en *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos, Educación del consumidor*, No. 8, Pátzcuaro, Crefal, Mayo-agosto 2004, p. 8.

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”<sup>273</sup>.

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, y además, 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.

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<sup>274</sup>.

---

<sup>273</sup> Entrevista GCA/Comaletzin, 30-sept-2004.

<sup>274</sup> Nelly Stromquist, “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, 1997, pp. 75-95.

Para Marcela Lagarde, 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<sup>275</sup>.

Según Jo Rowlands, 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<sup>276</sup>.

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, 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 entorno de tal forma que

---

<sup>275</sup> Marcela Lagarde, La edad más densa de la vida de las mujeres, Entrevista, Costa Rica, s/f. Disponible en la página electrónica de Habitación Propia, Costa Rica. (De, 15 de diciembre 2001: <http://www.cosmovisiones.com/habitacionpropia/cont/lagarde.html>).

<sup>276</sup> Jo Rowlands, “Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: Un modelo para el desarrollo”, en Magdalena León, *op. cit.*, pp. 213-245.

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 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 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, de precisar cuáles son las innovaciones educativas que ha construido, de “conceptualizar y hacer visibles” sus “creaciones culturales”, 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, es decir, 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, pues 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 el 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 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 final 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, en este sentido, 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 que sólo leí), 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, muchas 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<sup>277</sup>

podría proponerse como objetivo y síntesis de la pedagogía feminista en cuanto supone la puesta en práctica, 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

---

<sup>277</sup> Marcela Lagarde, "Aculturación feminista", *op. cit.*, p. 135.

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 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<sup>278</sup>. 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, en mi opinión, mientras no se defina dentro de la pedagogía la cuestión de las distintas otredades y del diálogo intergenérico, 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

---

<sup>278</sup> 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. Jacques Delors, *La educación encierra un tesoro*, México, UNESCO, 1997, p. 91. 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.

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 popular no es feminista, tiene un origen, contexto, categorías y preocupaciones igualmente válidas pero distintas de las que tiene y demanda la pedagogía feminista para alcanzar sus objetivos, por tanto 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 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 pues 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.

## **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. Afirmo 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 explicitaron 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 desde 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<sup>279</sup>, 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, 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<sup>280</sup>, genera procesos e identidades de inclusión y/o de exclusión, por lo que 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”<sup>281</sup>, de la atención a las relaciones y a los contextos en que funcionan “las diferencias” dentro de cada ámbito en particular.

---

<sup>279</sup> Vid. 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 (GEO-ICAE), 2003. Poner especial atención al Cap. de discusión del grupo 3:

“Intersectionality and multiple discriminations”, pp. 165-243 y a la ponencia de Bob Hill: “Inclusion of Sexual Minorities in the discussion on Gender Justice: The GEO Virtual Seminal”, pp. 130-134.

<sup>280</sup> Cameron McCarthy, *op. cit.*, p. 24.

<sup>281</sup> Como señalé antes, Cameron McCarthy enfatiza que no puede darse por hecho la existencia unívoca de ninguna categoría racial, la “raza” no es algo dado, sino un concepto histórico social. La “otredad” se define y redefine continuamente en función de condiciones particulares. Un ejemplo es el hecho de que en Inglaterra, personas asiáticas y afrocaribeñas se autoidentifican como “black” para reconocerse como minoría con identidad antihegemónica. Este 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.* Cameron McCarthy, *op. cit.*

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”<sup>282</sup>, sino liberar las diferencias, abrir la posibilidad de múltiples opciones. El discurso de la diversidad, 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”<sup>283</sup> para no “caer en una simple sustitución de diferencia binaria por múltiple, porque no es un alegre pluralismo lo que necesitamos invocar”<sup>284</sup>.

Se requiere comprender mejor la teoría feminista y su relación con otros enfoques. Esto 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”<sup>285</sup>.

Otra de las debilidades de todos los proyectos educativos (los documentados directamente y los 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” 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

---

<sup>282</sup> Vid. Alejandra Domínguez, *op. cit.*, p. 151.

<sup>283</sup> Joan Scott, *loc. cit.*

<sup>284</sup> *Ídem.*

<sup>285</sup> Entrevista de Donaldo Macedo a Paulo Freire, *cit. pos.* Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo, *op. cit.*, p. 27.

en otros países<sup>286</sup>, sin embargo, sí hay producción en este sentido, y sobre todo, se han difundido una serie de valores que podrían considerarse inherentes a todo proyecto feminista y que no están expresados en los proyectos pues en ellos no hay un discurso axiológico suficientemente estructurado ni 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 el *affidamento* también aparece como apenas introducido o retomado en los proyectos, como lo analicé en el capítulo previo.

Se requiere hacer un esfuerzo por analizar y reconocer la radicalidad 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

---

<sup>286</sup> En el contexto anglosajón es donde más se ha discutido y elaborado al respecto. 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.* Claudia Card “Feminist Ethics”, en Lorraine Code (ed.), *Encyclopedia of Feminist Theories*, Londres- Nueva York, Routledge, 2000, pp. 179-182. 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. *Cfr.* Graciela Hierro, *Ética y feminismo*, México, 2ª edición, UNAM, 2003. Retomo estas ideas para apuntar una de las muchas propuestas feministas éticas que hay con la intención de reflejar que existen varios elementos – 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.

de percibirse como desiguales y el diálogo y participación grupales pueden ser una situación de riesgo para algunas participantes o que detonen 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”<sup>287</sup>. 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 también despolitizada, como expliqué en el capítulo dos, por lo que hay que cuestionar y revisar en cada proyecto específico cuáles de las críticas pueden ser aplicables o cómo supera las deficiencias y dificultades del uso de la categoría 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 intergenericas de manera más estática y simplista<sup>288</sup>.

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

---

<sup>287</sup> Francesca Gargallo, *op. cit.*, p. 216.

<sup>288</sup> Ranjani Murthy, “Power, institutions and gender relations: can gender training alter the equations?”, en Deborah Eade (ed.), *Development with woman*, Oxford, Oxfam, 1999, p. 176 y Jeanine Anderson, *op. cit.*, p. 50.

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. 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, y también 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<sup>289</sup> u opiniones, que sustente el análisis sobre los procesos y factores que influyen en el aprendizaje, 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”<sup>290</sup>. 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 necesaria abordar si quiere perfilarse un discurso 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”<sup>291</sup>, 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, lo cual 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

---

<sup>289</sup> Graciela Hierro, “Epistemología ética y género”, en *Revista Mazorka*, Santiago, Universidad de Chile, Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, 1998, tomado de la página electrónica de la Universidad de Chile. (De, 1° diciembre 2004: <http://csociales.uchile.cl/genero/mazorka/debates6.html>).

<sup>290</sup> Marcela Gómez Sollano, “Discurso educativo y epistemología del presente potencial. Construcción conceptual y resoluciones pedagógicas”, en María Mercedes Ruiz Muñoz (coord.), *Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos*, México, Seminario de Análisis de Discurso Educativo – Plaza y Valdés Editores, 2002, p. 30.

<sup>291</sup> Henry Giroux, *op. cit.*, p. 176.

posibilidades para el cambio y desarrollo; 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, o incluso en debatir qué es formar a alguien, aclarar las nociones y herramientas del proceso formativo.

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 es el énfasis en el conocimiento a partir del género, de la situación particular y de la experiencia vivida; el colocar a las mujeres como productoras del conocimiento; la ruptura con orientaciones, visiones y metodologías androcéntricas y dicotómicas; el énfasis en la integralidad del conocimiento y el proceso intersubjetivo que lo configura; y el señalamiento del carácter siempre situado de toda significación, 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.

## **b. Un nuevo lenguaje**

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<sup>292</sup>.

---

<sup>292</sup> Victoria Sau, *Diccionario ideológico feminista*, Vol. II, Barcelona, Icaria, 2001, p. 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”<sup>293</sup>. 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, generalizaciones 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<sup>294</sup>, que se utiliza para referirse a las mujeres, y hay también una serie de jergas o 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”<sup>295</sup>. 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

---

<sup>293</sup> *Ídem*, p. 160.

<sup>294</sup> *Cit. pos.* Victoria Sau, *op. cit.*, p. 160.

<sup>295</sup> Cameron McCarthy, *op. cit.*, p. 79.

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<sup>296</sup>.

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.

Es necesario un lenguaje nuevo porque, como ha analizado Gayatri Spivak, muchos grupos subalternos, al tratar de reclamar mediante la voz de otros una voz colectiva propia, reinscriben su posición subordinada en la sociedad<sup>297</sup>. 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 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 fundamentados 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 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.<sup>298</sup>. 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

---

<sup>296</sup> Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI editores, 2ª edición, 1996, p.64.

<sup>297</sup> Gayatri Spivak, *op. cit.*

<sup>298</sup> Nancy Fraser, "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 Press, 1996, pp. 69-98.

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”.

### c. Pedagogizar el conflicto

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, concretamente, en la relación educativa; 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, 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 sobretodo 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<sup>299</sup>, 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? Como lo señalé con anterioridad, la cuestión y problematización de la relación educativa es uno de los pendientes que requieren profundizarse y hacerlo también desde esta lógica de abordaje del poder y conflicto es importante.

---

<sup>299</sup> 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. 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.

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<sup>300</sup>. También debe reconocer la ya señalada interacción cambiante entre las distintas adscripciones 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 genérico, 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, sino que también debe convertirse en un contenido operativo pues las educandas requieren aprender a resolver de manera no violenta el conflicto personal y colectivo, y esto demanda en el proceso educativo la generación de un clima adecuado para ese tipo de aprendizaje, la facilitación de herramientas teóricas para explicar los conflictos y para conocer los cambios estructurales que requiere la eliminación de sus causas, el desaprender las formas tradicionales de evadir o enfrentar violentamente el conflicto así como las actitudes aprendidas a partir de roles rígidos y estereotipados, la generación de capacidades para negociar, y potenciar ciertas habilidades y actitudes, entre otros elementos<sup>301</sup>. 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.

---

<sup>300</sup> Cfr. Joan Scott, “El género...”, *op. cit.*, pp. 289 y ss.

<sup>301</sup> Para un análisis más puntual de cada uno de estos elementos cfr. Luz M. Maceira Ochoa, “Implicaciones y posibilidades pedagógicas de la resolución no violenta de conflictos. Reflexiones desde la perspectiva de género”, en *Revista Educar. Resolución de conflictos escolares*, No. 30, Guadalajara, Secretaría de Educación Jalisco, Julio-septiembre 2004, pp. 57-64.

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. 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 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 sustantivas 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 defina 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 postestructuralista apenas comienza a llevarse a la reflexión pedagógica, 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, a la emergencia de nuevos conceptos, y sobre todo, al entramado de significados de la configuración discursiva que es la pedagogía feminista-, o conceptos y posiciones sobre la educación y la resistencia y el ejercicio del poder, la relación entre poder y conocimiento, la relación entre discursos dominantes y autonomía, el reconocimiento de la pluralidad, la fragmentación y el desequilibrio que desde la óptica foucaultiana caracterizan la realidad social, mismas que evitan teorías y explicaciones totalitarias, como a veces se ha catalogado a las feministas, y 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?

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. Parte de la cuestión 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): ¿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<sup>302</sup>?, ¿Podrían producirse videojuegos o sistemas multimedia útiles para la humanización sexuada, generizada pero plena, equitativa 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. 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.

Igualmente, 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.

## **e. Incidencia en políticas públicas**

---

<sup>302</sup> Los “lugares de la memoria” sirven para filtrar en nuestra vida toda, sin jamás haber ido a la escuela, sin haber leído enciclopedias y libros de historia, esa historia que nos constituye. En monumentos, nombres de calles, plazas y escuelas, símbolos de las monedas, museos, fiestas patrias, ritos, etc. plasman personajes, héroes, acontecimientos y glorias locales o nacionales que configuran nuestros imaginarios y construyen “la” historia oficial, la que “vale la pena conmemorar”. Son aquellos elementos e imágenes –algunos, no todos– que formalizan “el” pasado y conforman nuestra memoria histórica, instalando en ella la hegemonía y el androcentrismo.

Un reto más, no asociado con la formulación pedagógica sino con la gestión educativa, que podría potencializar la pedagogía feminista en cuanto es una condición de posibilidad para su fortalecimiento, es capitalizar su potencial político para la incidencia en políticas públicas. La incidencia supondría no sólo entrar con toda legitimidad a la arena pública y ser discutida en espacios diversos de los que ha el feminismo ha estado excluido como es el educativo, sino también la posibilidad de ser retomada, replicada y difundida en múltiples prácticas, programas y proyectos que ampliarían tanto el número como el abanico de grupos y sectores a las que llegar 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”<sup>303</sup>.

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”<sup>304</sup>. 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

---

<sup>303</sup> Marcela Lagarde, “Aculturación feminista”, *op. cit.*, pp. 145-146.

<sup>304</sup> Ana Lau, *op. cit.*, p. 14.

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<sup>305</sup>.

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

---

<sup>305</sup> Nelly Stromquist, "Iluminando...", *op. cit.*, p. 37.

participación en el sistema educativo y sobre todo a erradicar una serie de prácticas y experiencias que promueve el sistema educativo afecta 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; 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 intergeneracionales ni de la situación de las mujeres, entre algunas de las principales situaciones que reflejan esa disparidad.

Finalmente hay que reconocer que toda propuesta pedagógica 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 que 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.

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-.

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 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.

## Epílogo

---

El proceso de esta investigación supuso también un proceso para mí, un proceso de investigarme y de aprender, de pensar, de dialogar y de interrogar nuevas cosas. Como investigación feminista que es, ésta fue una investigación vital, que implicó que me fuera transformando pues me propuse indagar para saber más, para dudar, para develar, para conocer, para crear, y al hacerlo, fui desconociéndome a veces, reconociéndome otras veces y aprendiendo siempre.

Me obligué a enfrentarme a mi ignorancia en algunos temas que se suponía que alguna vez había aprendido, a mi perplejidad y desaliento –desafortunadamente siempre renovados- frente 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. Me enfrenté también a veces a mi poca capacidad para negociar –pues este trabajo, por estar inserto en un contexto académico, implicó algunos tironeos y requirió cierta dosis de negociación-, lo cual me resultó sumamente frustrante. Sin embargo, conté también con mi deseo y mis más o menos desarrolladas capacidades de dialogar, de proponer, de trabajar, de pensar, de analizar, de imaginar, de leer y de comprender, por lo que pude superar las dificultades y lograr lo que me proponía, responderme lo que quería saber, conocer lo que buscaba, y sobre todo, construir una propuesta-invitación para avanzar en la consolidación de una relación necesaria entre el feminismo y la pedagogía.

En mi proceso de formación siempre inconcluso como educóloga, este trabajo ha sido, sin duda, una experiencia clave pues me acerqué, por primera vez, de manera directa a una de las ciencias de la educación que desconocía: la pedagogía. Abordarla fue arriesgado pues estaba en un campo parecido pero diferente a los que había trabajado, lo cual me implicó una labor ardua de revisión incluso de mi propio campo profesional para reconocer la pedagogía, entenderla y trabajar desde ella. Así, no sólo tuve una gran oportunidad de avanzar en mi ejercicio de educóloga, sino de hacerlo desde un campo distinto lo cual me enriqueció personal y profesionalmente. Más, si a esto se suma que pude también hacer una tarea de mayor tamaño que las que había realizado previamente en tanto me propuse trabajar en un nivel más teórico, de producir conocimientos y no sólo sistematizarlos.

De igual manera, 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.

Aprendí no sólo de mi experiencia personal y profesional, de mi implicación en ese proceso de pensar y repensar, y de pensar-me y repensar-me como mujer, como feminista, como educóloga, sino también de mi diálogo abierto con las personas con quienes fui construyendo de distintos modos y en diferentes momentos las preguntas y las respuestas de la investigación, de las experiencias riquísimas que conocí, y de los materiales y textos que por montones conseguí y estudié. Aprendí nuevos conceptos, temas y formas de trabajo, también conocí muchos deseos, utopías y luchas cotidianas, siempre motivantes.

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. 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.

## Bibliografía

---

### Libros, manuales y folletos

- ALBERTI Manzanares, Pilar. "Metodología de trabajo con mujeres indígenas desde la perspectiva de género". En GARCÍA Acevedo, Lourdes (coord.). *El desarrollo rural: Un camino desde las mujeres. Género, poder, ciudadanía y sustentabilidad*. Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales. México. 2001. pp. 33-67.
- ALONSO, Paz (coord.). *Education for inclusion throughout life. Preparatory process towards CONFINTEA V+6, Paving the way to Bangkok*. Oficina de Género y Educación del Consejo Internacional para la Educación de Adultos (GEO-ICAE). Montevideo. 2003.
- ÁLVAREZ, Silvina. "Diferencia y teoría feminista". En BELTRÁN, Elena y Maquieira, Virginia (Eds.). *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*. Alianza Editorial. Madrid. 2001, pp. 243-286.
- AMORÓS, Cèlia. *Feminismo. Igualdad y diferencia*. PUEG-UNAM. México. © 1994. 2001.  
----- *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y posmodernidad*. Ediciones Cátedra. Madrid. 1997.  
----- "Violencia contra las mujeres y pactos patriarcales". En MAQUIEIRA, Virginia y Sánchez, Cristina (comps.). *Violencia y sociedad patriarcal*. Ed. Pablo Iglesias. Madrid. 1990. pp. 39-66.
- ARANGUREN, Luis y Sáez, Pedro. *De la tolerancia a la interculturalidad*. Anaya. Madrid. 1998.
- BARRET, Michèle. "Las palabras y las cosas: el materialismo y el método en el análisis feminista contemporáneo". En BARRETT Michèle y Phillips, Anne (comps.). *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*. UNAM - PUEG - Paidós. México. 2002. pp. 213-231.
- BARTRA, Eli. "Tres décadas de neofeminismo en México". En BARTRA, Eli, Fernández Poncela, Anna M. y Lau, Ana. *Feminismo en México, ayer y hoy*. 2ª edición. Universidad Autónoma Metropolitana. México. 2002. pp. 43-81.
- BATLIWALA, Srilatha. "The meaning of women's empowerment: New concepts from action". En SEN, Gita, Germain, Adrienne y Chen, Lincoln (eds.). *Population policies reconsidered. Health, empowerment and rights*. Harvard Center for Population and Development Studies – International Women's Health Coalition. Massachusetts. 1994.
- BAZDRESCH Parada, Miguel. "La metodología cualitativa y el análisis de la práctica educativa". En MEJÍA Arauz, Rebeca y Sandoval, Sergio Antonio (coords.). *Tras las vetas de la investigación cualitativa. Perspectivas y acercamientos desde la práctica*. ITESO. Guadalajara, Jalisco. 1998. pp. 175-191.

- BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y Mingo, Araceli. "Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación". En BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y Mingo, Araceli (eds.). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Paidós- UNAM – Colegio de las Vizcaínas. México. 1999. pp. 13-53.
- BUENFIL, Rosa Nidia. "Discursos educativos en un horizonte post-moderno". En BARTOMEU Ferrando, Montserrat, *et. al.* (coord.). *En nombre de la pedagogía. Memoria del Coloquio La identidad de la pedagogía: interrogantes y respuestas*. Universidad Pedagógica Nacional. México. 1995. pp. 93-107.
- BÜTTNER, Thomas, Jung, Ingrid y King Linda (eds.). *Hacia una pedagogía de género. Experiencias y conceptos innovativas*. Fundación Alemana para el Desarrollo Internacional – UNESCO. Bonn. 1997.
- CANTO Chac, Manuel (coord.). *De lo cívico a lo público*. Servicios Informativos Procesados A.C. - Red Mexicana de Investigadores sobre Organizaciones Civiles. México. 1998.
- CARMONA De Alva, Gloria. *Aspectos metodológicos del trabajo con mujeres rurales desde la perspectiva de género*. Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales. Serie Mujer Rural 4. México. 2002.
- DE ALBA, Alicia (coord.). *El fantasma de la teoría. Articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. Seminario de Análisis de Discurso Educativo – Plaza y Valdés Editores. México. 2003.
- DE BARBIERI, Teresita. "Acerca de las propuestas metodológicas feministas". En BARTRA, Eli (comp.). *Debates en torno a una metodología feminista*. 2ª. Edición. UNAM-UAM. México. 2002. pp. 103-139.
- DEGENAIS, Huguette y Tancred, Peta. "Estudios de la mujer, estudios feministas, estudios de género". En VEREA, Mónica y Hierro, Graciela (coords.). *Las mujeres en América del norte al fin del milenio*. UNAM-PUEG. México. 1998. pp. 501-517.
- Delegados de Educación de América Latina. *Aportes para la implementación de la Pedagogía Ignaciana (Documento de trabajo)*. Centro de Estudios Educativos – Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús. México. 1995.
- DELGADO, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (coords.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Síntesis. Madrid. 1995.
- DELORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. México. 1997 (© 1996).
- DENZIN, Norman y Lincoln, Yvonna. "Introduction: entering the field of qualitative research". En DENZIN, Norman y Lincoln, Yvonna (eds.). *Handbook of qualitative research*. Sage Publications. California. 1994. pp. 1-17.
- DI STEFANO, Christine. "Problemas e incomodidades a propósito de la autonomía: algunas consideraciones desde el feminismo". En CASTELLS, Carme (Comp.). *Perspectivas feministas en teoría política*. Paidós. España. 1996. pp. 53-77.

DÍAZ Barriga, Ángel. *Didáctica y currículum*. Paidós. México. 1997.

ELLSWORTH, Elizabeth. "¿Por qué esto no parece *empoderante*? Abriéndose caminos por los mitos represivos de la pedagogía crítica" en BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y Mingo, Araceli (eds.). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Paidós- UNAM - Colegio de las Vizcaínas. México. 1999. pp. 55-88.

FACIO Montejo, Alda. *Cuando el género suena cambios trae*. 3ª edición. ILANUD. Costa Rica 1999.

FAINHOLC, Beatriz. *Hacia una escuela no sexista*. Aique. Buenos Aires. 1994.

FERNÁNDEZ, Ana, Loría, Cecilia y Valenzuela, Ma. de Lourdes. *Para nacer de nuevo. Una experiencia de educación popular*. Grupo de Educación Popular con Mujeres (GEM). México. 1991.

FINK, Marcy. "Women and Popular Education in Latin America". En STROMQUIST, Nelly (ed.). *Women and education in Latin America. Knowledge, power and change*. Lynne Rienner Publishers – Boulder & London. USA. 1992. pp. 171-193.

FLORES Hernández, Eugenia y Reyes Rosas, Emma María. *Construyendo el poder de las mujeres. Carpeta metodológica*. Red de Mujeres A. C. México. 1997.

FRASER, Nancy. "Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy". En CALHOUN, Craig. *Habermas and the public sphere*. Massachusetts Institute of Press. Cambridge. 1996. pp. 69-98.

FREGOSO Iglesias, Emma Margarita. *Educación no formal. Educación para el cambio*. Editorial Praxis. México. 2000.

FREIRE, Paulo. *La educación en la ciudad*. Siglo XXI editores. 2ª edición. México. 1999.

----- *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI editores. 2ª edición. México. 1998.

----- *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores. 2ª edición. México. 1996.

----- *Pedagogía de la indignación*. Morata. Madrid. 2001.

----- *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. 45ª edición. México. 1994.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI editores. México. 2002.

----- y colaboradores. *Perspectivas actuales de la educación*. Siglo XXI editores. Buenos Aires. 2003.

GARGALLO, Francesca. *Ideas feministas Latinoamericanas*. Universidad de la Ciudad de México. 2004.

GATENS, Moira. "El poder, los cuerpos y la diferencia". En BARRETT Michèle y Phillips, Anne (comps.). *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*. UNAM - PUEG - Paidós. México. 2002. pp. 133-150.

- GIROUX, Henry. "Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo". En BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y Mingo, Araceli (eds.). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Paidós- UNAM - Colegio de las Vizcaínas. México. 1999. pp. 135-188.
- GOLDSMITH, Mary. "Feminismo e investigación social. Nadando en aguas revueltas". En BARTRA, Eli (comp.). *Debates en torno a una metodología feminista*. 2ª. Edición. UNAM-UAM. México. 2002. pp. 35-62.
- GÓMEZ Sollano, Marcela. "Discurso educativo y epistemología del presente potencial. Construcción conceptual y resoluciones pedagógicas". En RUIZ Muñoz, María Mercedes (coord.). *Lo educativo: Teorías, discursos y sujetos*. Seminario de Análisis de Discurso Educativo – Plaza y Valdés Editores. México. 2002. pp. 19-37.
- "Formación de sujetos de la educación y configuraciones pedagógicas". En GÓMEZ Sollano, Marcela y Orozco Fuentes, Bertha (coords.). *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. Seminario de Análisis de Discurso Educativo – Plaza y Valdés Editores. México. 2001. pp. 55-73.
- "La identidad de la pedagogía: límites y posibilidades del discurso pedagógico latinoamericano". En BARTOMEU Ferrando, Montserrat, et. al. (coord.). *En nombre de la pedagogía. Memoria del Coloquio La identidad de la pedagogía: interrogantes y respuestas*. Universidad Pedagógica Nacional. México. 1995. pp. 109-119.
- GONZÁLEZ Jiménez, Rosa María (coord.). *Construyendo la diversidad. Nuevas orientaciones en género y educación*. SEP– Universidad Pedagógica Nacional -Miguel Ángel Porrúa. México. 2000.
- GRANJA Castro, Josefina. "Análisis conceptual del discurso. Un instrumento para observar la producción de conocimientos en el campo de la educación". En GÓMEZ Sollano Marcela y Orozco Fuentes Bertha (coords.). *Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales*. Seminario de Análisis de Discurso Educativo – Plaza y Valdés Editores. México. 2001. pp. 17-26.
- GUTIÉRREZ Álvarez, Martha (coord.). *Cuaderno Metodológico para la Formación Jurídica de Defensoras Populares*. Servicio Desarrollo y Paz Asociación Civil. México. 2000.
- HARDING, Sandra. "¿Existe un método feminista?". En BARTRA, Eli (comp.). *Debates en torno a una metodología feminista*. 2ª. Edición. UNAM-UAM. México. 2002. pp. 9-34.
- HEE Pedersen, Christina. *Nunca antes me habían enseñado eso. Capacitación feminista, metodología/ comunicación/impacto*. Lilit Ediciones. Lima. 1988.
- *Recordando el futuro. Metodología de trabajo con mujeres. Aportes feministas*. Escuela para el Desarrollo. Lima. 1997.
- HERCOVICH, Inés. *El enigma sexual de la violación*. Biblos. Buenos Aires. 1997. Cap. "La violación sexual existe pero no se puede contar". pp. 161-176.
- HERNÁNDEZ Pérez, Olivia y Mendoza Rangel, Ma. del Carmen. *Escuela de liderazgo y participación de las mujeres indígenas. Una experiencia de formación con mujeres indígenas. Cuaderno metodológico*. Servicio Desarrollo y Paz A. C. México. 1999.

HEVIA, Teresa (coord.). *Memoria del Primer Seminario Latinoamericano de Metodologías de Capacitación en Género*. Instituto Nacional de las Mujeres. México. 2002.

HIERRO, Graciela. *Ética y feminismo*. 2ª. edición. UNAM. México. 2003.

HOOKS, bell. *Talking back. Thinking feminist, thinking black*. South End Press. Boston. 1989. Cap. 15. "Feminist politicization: a comment". pp. 105-111.

----- *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Routledge. Nueva York – Londres. 1994.

JIMÉNEZ, Maritza, Peredo Elizabeth, Urioste, Diana y Vega, Lizbeth (eds.). *La textura de una propuesta. Memoria del Seminario-Taller de Metodología de Trabajo con Mujeres*. TAHIPAMU-Centro de Promoción de la Mujer Gregoria Apaza-Fundación San Gabriel. La Paz. 1995.

KLEE, Robert. "The politics of Epistemology". En KLEE, Robert. *Introduction to the philosophy of science. Cutting nature at its seams*. Oxford University Press. New York. 1997. pp. 181-204.

LAGARDE, Marcela. *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. Horas y horas. Madrid. 2ª edición. 2001.

----- *Claves feministas para el poderío y la autoestima de las mujeres*. Puntos de Encuentro. Managua. 1998.

----- *Género e identidades*. Fundetec-Unicef. 2ª edición. Ecuador. 1994.

----- *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. 3ª edición. Horas y horas. Madrid. 2001.

----- *Democracia genérica*. REPEM- Mujeres para el Diálogo. México. 1994.

----- *Juventud y feminidad: Un plan para vivir*. Puntos de Encuentro. Nicaragua. s/f.

----- *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM. 3ª edición. México. 2003.

LAMAS, Marta. "Fragmentos de una autocrítica". En GUTIÉRREZ Castañeda, Griselda (coord.). *Feminismo en México. Revisión histórico-crítica del siglo que termina*. UNAM – PUEG. México. 2002. pp. 71-79.

LAU, Ana. "El nuevo movimiento feminista mexicano a fines del milenio". En BARTRA, Eli, Fernández Poncela, Anna M. y Lau, Ana. *Feminismo en México, ayer y hoy*. 2ª edición. Universidad Autónoma Metropolitana. México. 2002. pp. 11-41.

LEACH, Fiona. "Women in the informal sector: The contribution of education and training". En EADE, Deborah (ed.). *Development with women*. Oxfam. Oxford. 1999. pp. 51-62.

Librería de Mujeres de Milán. *No creas tener derechos*. Horas y Horas. Madrid. 1991.

LUKES, Steven. *El individualismo*. Ediciones Península. Barcelona. 1975.

- MACEIRA Ochoa, Luz M. "El proceso de empoderamiento". En ALPÍZAR, Lydia y Bernal, Marina (coord.). *Mujeres jóvenes y derechos humanos. Manual de capacitación en derechos humanos de las mujeres jóvenes y la aplicación de la CEDAW*. Red Latinoamericana y Caribeña de Jóvenes por los Derechos Sexuales y Reproductivos – ILANUD. Buenos Aires. 2003. pp. 174-177.
- MAHER, Frances A. y Thompson Tetrault, Mary Kay. *The feminist classroom. Dynamics of gender, race and privilege*. Expanded Edition. Rowman & Littlefield Publishers. USA. 2001.
- MAÑERU Méndez, Ana. "Nombrar en femenino y en masculino". En LOMAS, Carlos (comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós. Barcelona. 1999. pp. 157-170.
- MARTÍNEZ, Alicia e Incháustegui, Teresa. "Feminist policies in contemporary Mexico: Strategies and viability". En RODRÍGUEZ, Victoria (ed.). *Women's participation in mexican political life*. Westview Press. Texas. 1998. pp. 179-192.
- MAYNARD, Mary. "Methods, practice and epistemology: the debate about feminism and research". En MAYNARD, Mary y Purvis, J. (eds.). *Researching Women's Lives from a Feminist Perspective*. Taylor and Francis. Londres. 1994. pp. 10-26.
- McCARTHY, Cameron. *Racismo y currículum*. Morata. Madrid. 1994.
- McLAREN, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. Siglo XXI editores. México. 2001.
- *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Siglo XXI editores. México. 1998.
- MENESES Díaz, Gerardo. "Epistemología y pedagogía". En HOYOS M., Carlos Ángel (coord.), *Epistemología y Objeto pedagógico ¿es la pedagogía una ciencia?* UNAM – Plaza y Valdés Editores. 2ª edición. México. 1997. pp. 60-91.
- MONTOYA Ramos, Ma. Milagros (ed.). *Escuela y educación ¿hacia dónde va la libertad femenina? Sofías*. Horas y Horas. Madrid. 2002.
- MUÑOZ Cruz, Héctor, et. al. *Rumbo a la interculturalidad en la educación*. UAM Iztapalapa – UPN 201 Oaxaca – Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. México. 2002.
- MURTHY, Ranjani. "Power, institutions and gender relations: can gender training alter the equations?". En EADE, Deborah (ed.). *Development with women*. Oxfam. Oxford. 1999. pp. 165-178.
- ORNER, Mimi. "Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación 'liberadora'. Una perspectiva posestructuralista -feminista". En BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa y Mingo, Araceli (eds.). *Géneros prófugos. Feminismo y educación*. Paidós- UNAM - Colegio de las Vizcaínas. México. 1999. pp. 117-135.
- OROZCO Fuentes, Bertha. "La conceptualización *tecnologías del yo*, historia de un encuentro con Foucault

- para pensar lo educativo". En GÓMEZ Sollano, Marcela y Orozco Fuentes, Bertha (coords.). *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*. Seminario de Análisis de Discurso Educativo – Plaza y Valdés Editores. México. 2004. pp. 27-55.
- PALACIOS, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Fontamara. México. 1995.
- PASILLAS, Miguel Ángel. "Pedagogía. La legitimación del 'ideal educativo'". En BARTOMEU Ferrando, Montserrat, et. al. (coord.). *En nombre de la pedagogía. Memoria del Coloquio La identidad de la pedagogía: interrogantes y respuestas*. Universidad Pedagógica Nacional. México. 1995. pp. 121-144.
- PÉREZ Nasser, Elia. "El empoderamiento como un proceso de desarrollo alternativo". En GARCÍA Acevedo, Lourdes (coord.). *El desarrollo rural: Un camino desde las mujeres. Género, poder, ciudadanía y sustentabilidad*. Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales. México. 2001. pp. 91-127.
- PHILLIPS, Anne. "Las pretensiones universales del pensamiento político". En BARRETT Michèle y Phillips, Anne (comps.). *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*. UNAM - PUEG - Paidós. México. 2002. pp. 25-44.
- PUIGGRÓS, Adriana y Gómez, Marcela (coords.). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. 1994.
- REYGADAS Robles Gil, Rafael. *Abriendo Veredas. Iniciativas públicas y sociales de las redes de organizaciones civiles*. Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia. México. 1998.
- RICH, Adrienne. "Apuntes para una política de la ubicación". En FE, Marina. *Otramente: lectura y escritura feministas*. Fondo de Cultura Económica – PUEG. México. 1999. pp. 31-51.
- RIVERA, María-Milagros. *El fraude de la igualdad*. Editorial Planeta. España. 1997.
- ROWLANDS, Jo. "Empoderamiento y mujeres rurales en Honduras: Un modelo para el desarrollo". En LEÓN, Magdalena (Comp.). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. TM Editores - UN Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá. 1997. pp. 213-245.
- RUBIO Castro, Ana. *Feminismo y ciudadanía*. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla. 1997.
- RUIZ Bravo, Patricia. *Género, educación y desarrollo*. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe. Santiago, Chile. 1994.
- SALAZAR RAMÍREZ, Rebeca, García Pérez, Luz María, Hernández, Luis Enrique y Méndez Tinajero, Ligia (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*. CONMUJER. México. 2000.
- SARRAMONA, Jaume (ed.). *La educación no formal*. Ediciones CEAC. Barcelona. 1992.
- SCOTT, Joan W. "El género: una categoría útil para el análisis histórico" en LAMAS, Marta (comp.). *El*

*género, la construcción social de la diferencia sexual*. Miguel A. Porrúa – PUEG. México. 1997. pp. 265-302.

----- “Igualdad versus diferencia: los usos de la teoría postestructuralista”. En LAMAS, Marta (comp.). *Ciudadanía y feminismo. Compilación de ensayos aparecidos en Debate Feminista*. UNIFEM- Instituto Federal Electoral. México. 2001. pp. 217-238.

SHACKELFORD, Jean. “Feminist pedagogy. A means for bringing critical thinking and creativity to the economics classroom”. En LASKEY, Aerni April and McGoldrick, Kim Marie (eds.), *Valuing Us All. Feminist pedagogy and Economics*. The University of Michigan Press. USA. 1999. pp. 19-29.

STROMQUIST, Nelly. “Iluminando los aspectos positivos de la educación de mujeres adultas”. En NAVIA, Mónica (ed.). *Educación, género y ciudadanía e influencia en políticas públicas. Memoria del Seminario Internacional de Seguimiento a Beijing y Hamburgo*. REPEM-GEO. Sta. Cruz, Bolivia. 1998. pp. 27-42.

----- “La búsqueda del empoderamiento: en qué puede contribuir el campo de la educación”. En LEÓN, Magdalena (Comp.). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. TM Editores - UN Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá. 1997. pp. 75-95.

SUBIRATS, Marina. “La coeducación, un tema de futuro”. En ABAD, Ma. Luisa, et. al. *Género y educación. La escuela coeducativa*. Editorial Laboratorio Educativo–Editorial Graó. Barcelona. 2002. pp. 23-26.

TALPADE Mohanty, Chandra. “Encuentros feministas: situar la política de la experiencia”. En BARRET, Michèle y Phillips Anne (comps.). *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*. Paidós – UNAM. pp. 89-106.

TARRÉS, María Luisa. “De la identidad al espacio público: las organizaciones no gubernamentales de mujeres en México”. En MÉNDEZ, José Luis (coord.). *Organizaciones civiles y políticas públicas en México y Centroamérica*. Miguel Ángel Porrúa. México. 1998. pp. 101-135.

TELLO Sánchez, Gloria. “Los derechos humanos y laborales de las trabajadoras de la maquila en Coahuila”. En REYGADAS Robles Gil, Rafael y Soto Martínez, Maricela (coords.). *La construcción de sujetos ciudadanos colectivos. Democracia y derechos humanos en México: tres estudios de caso*. Alianza Cívica-Droits et Démocratie. México. 2003. pp. 41-84.

TOMÉ, Amparo. “Un camino hacia la coeducación (instrumentos de reflexión e intervención)”. En LOMAS, Carlos (comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós. Barcelona. 1999. pp. 171-197.

TUDELA, Pilar y Perales, Presentación. “Las personas conviven en la escuela. Una propuesta coeducativa”. En ABAD, Ma. Luisa, et. al. *Género y educación. La escuela coeducativa*. Editorial Laboratorio Educativo – Editorial Graó. Barcelona. 2002. pp. 57-70.

VALCÁRCEL, Amelia. “La memoria colectiva y los retos del feminismo” en VALCÁRCEL Amelia y Romero, Rosalía (eds.). *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Instituto Andaluz de la Mujer. Sevilla. 2000. pp.19-54.

VÁZQUEZ García, Norma Lilia. "Todas éramos mujeres interesadas en las mujeres. Una experiencia de educación feminista". En CERVANTES, Margarita, Monroy, Mario y Zarco, Carlos (coords.). *De la utopía a la acción. Cuatro experiencias de promoción popular*. Universidad Iberoamericana. México. 1995. pp. 95-175.

VÁZQUEZ García, Verónica. "Género y Desarrollo Sustentable: Memorias y Avances". En GARCÍA Acevedo, Lourdes (coord.). *El desarrollo rural: Un camino desde las mujeres. Género, poder, ciudadanía y sustentabilidad*. Red Nacional de Promotoras y Asesoras Rurales. México. 2001. pp. 69-90.

WALBY, Sylvia. "¿Pos-posmodernismo? Teorización de la complejidad social". En BARRETT Michèle y Phillips, Anne (comps.). *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*. UNAM - PUEG - Paidós. México. 2002. pp. 45-66.

WILLIAMS, Suzanne, Seed, Janet y Mwau, Adelina. *Manual de capacitación en género de Oxfam. Edición adaptada para América Latina y el Caribe*. Tomo I. Centro de la Mujer Peruana Flora Tristán – OXFAM. Lima. 1997.

ZULUAGA, Olga Lucía, et. al. *Pedagogía y Epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio – Grupo Historia de la Práctica Pedagógica. Bogotá. 2003.

## Revistas

ÁLVAREZ, Sonia. "Articulación y transnacionalización de los feminismos latinoamericanos". En *Debate Feminista. La escritura de la vida y el sueño de la política*. Año 8. Vol. 15. México. Abril 1997. pp. 146-170.

ANDERSON, Jeanine. "Una propuesta de formación: extensiones, implicancias y segundos pensamientos". En LARGO, Eliana (ed.). *Género en el Estado. Estado del género*. Isis Internacional. Ediciones de las Mujeres. No. 27. Santiago, Chile. 1998. pp. 43- 54.

ARCE, Mariela. "La educación popular en América Latina sigue 'vivita y coleando'". En *La piragua. Revista Latinoamericana de educación y política. Debate latinoamericano sobre educación popular II*. No. 21. CEAAL. México. 2004. pp. 85-90.

ARELLANO Duque, Antonio y BELLO, María Eugenia. "Recuperar la pedagogía en el contexto del discurso de la calidad de la educación". En *Revista Iberoamericana de Educación. Financiación de la Educación*. Núm. 14. Mayo-Agosto 1997. Disponible en la Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos en <http://www.oei>.

BUARQUE de Holanda, Heloisa. "El extraño horizonte de la crítica feminista en Brasil". En *Debate Feminista. La escritura de la vida y el sueño de la política*. Año 8. Vol. 15. México. Abril 1997. pp. 100-114.

CANO, Gabriela. "Más de un siglo de feminismo en México". En *Debate Feminista. Identidades*. Año 7. Vol. 14. México. Octubre 1996. pp. 345-360.

- CENDALES, Lola, Posada, Jorge y Torres, Alfonso. "Refundamentación, pedagogía y política. Un debate abierto". En *Revista Aportes. Educación popular. Refundamentación*. No. 46. CEAAL- Dimensión Educativa. Santafé de Bogotá. Octubre 1996. pp. 105-124.
- Consejo de Educación de Adultos de América Latina. "A propósito del género como eje transversal de la educación. Una conversación con Malú Valenzuela". En *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Los ejes temáticos transversales en la educación popular*. No. 15. CEAAL. México. 1999. pp. 34-40.
- DOMÍNGUEZ, Alejandra. "La educación popular frente a los desafíos de la diversidad y la exclusión social". En *La Piragua. Revista Latinoamericana de educación y política. Debate latinoamericano sobre educación popular I*. No. 20. CEAAL. México. 2004. pp. 146-152.
- EICHLER, Margrit. "Feminist Methodology". En MURRAY, G. y Tulloch G. (eds.). *Current Sociology. Feminism in the 1990s*. Vol. 45. No. 2. Sage publications. Londres - California. Abril 1997. pp. 9-36.
- GUTIÉRREZ-Vázquez, Juan Manuel (ed.) *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Género y Educación de adultos*. No. 2. Crefal. Pátzcuaro. Otoño 2002.
- HIERRO, Graciela. "Epistemología ética y género" en *Revista Mazorca*. Universidad de Chile. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género. Santiago. 1998. Disponible en la página electrónica de la Universidad de Chile, Santiago. (De 30 noviembre de 2004: <http://csociales.uchile.cl/genero/mazorka/debates6.html>).
- KLESING-Rempel, Úrsula. "Perspectivas de la interculturalidad y sociedad multicultural". En *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Los ejes temáticos transversales en la educación popular*. No. 15. CEAAL. México. 1999. pp. 41-47.
- LAGARDE, Marcela. "Aculturación feminista". En LARGO, Eliana (ed.). *Género en el Estado. Estado del género*. Isis Internacional. Ediciones de las Mujeres. No. 27. Santiago, Chile. 1998. pp. 135-149.
- LUCIO, Ricardo. "La construcción del saber y del saber hacer. 1ra. Parte: Educación y Enseñanza. Pedagogía y Didáctica". En *Revista Aportes. Pedagogía y Educación Popular*. No. 41. Dimensión Educativa. Santafé de Bogotá. 1994. pp. 41-46.
- MACEIRA Ochoa, Luz M. "Implicaciones y posibilidades pedagógicas de la resolución noviolenta de conflictos. Reflexiones desde la perspectiva de género". En *Revista Educar. Resolución de conflictos escolares*. No. 30. Secretaría de Educación Jalisco. Guadalajara. Julio-septiembre 2004. pp. 57-64.
- MEJÍA, Marco Raúl. "La educación popular: Hacia una pedagogía política del poder. Deconstruyendo escenarios para reconstruir actores". En *Revista Aportes. Educación popular. Refundamentación*. No. 46. CEAAL- Dimensión Educativa. Santafé de Bogotá. Octubre 1996. pp. 19-46.
- MURRAY, Georgina. "Agonize, don't organize: a critique of postfeminism". En MURRAY, G. y Tulloch G. (eds.). *Current Sociology. Feminism in the 1990s*. Vol. 45. No. 2. Sage publications. Londres - California. Abril 1997. pp. 37-47.

OSORIO, Mario. "Murió la pedagogía, ¡viva la pedagogía!". En *Revista Aportes. Pedagogía y Educación Popular*. No. 41. Dimensión Educativa. Santafé de Bogotá. 1994. pp. 29-38.

PARPAT, Jane L. "¿Quién es 'la otra?': una teoría crítica feminista postmoderna de la teoría y la práctica de mujer y desarrollo". En *Debate Feminista. Otridad*. Año 7. Vol. 13. México. Abril 1996.

POSADA, Jorge. "¿A qué le decimos que no y a qué le decimos que sí? Notas sobre la reflexión pedagógica en la educación popular". En *Revista Aportes. Pedagogía y Educación Popular*. No. 41. Dimensión Educativa. Santafé de Bogotá. 1994. pp. 9-17.

*Revista Crecer juntas. Mujeres, feminismo y educación popular. América Latina y el Caribe*. Isis Internacional – Red de Educación Popular entre Mujeres del CEAAL. Santiago de Chile. 1987.

SCOTT, Joan W. "Experiencia". En *La Ventana*. Num. 13. Guadalajara. Julio 2001. pp. 42-73.

SKELTON, Alan. "Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights". En *Curriculum Studies*. Vol. 5. No. 2. Reino Unido. 1997. pp. 177- 193. Disponible en la página electrónica de Triangle Journals, Oxford. (Del 31 agosto de 2004: <http://www.triangle.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=cus&vol=5&issue=2&year=1997&article=05-2-as&id=200.52.255.1>)

SPIVAK, Gayatri. "¿Puede hablar el sujeto subalterno?". En *Orbis Tertius: Revista de Teoría y Crítica Literaria*. Año III. No. 6. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. 1999. pp. 175-235.

TCHIMINO, Marcela, "Los desafíos de la educación popular frente a la diversidad y la exclusión". En *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política. Debate latinoamericano sobre educación popular I*. No. 20. CEAAL. México. 2004. pp. 153-161.

TORRES Carrillo, Alfonso. "Coordenadas conceptuales de la educación popular desde la producción del CEAAL (2000 a 2003)". En *La Piragua Revista Latinoamericana de Educación y Política. Debate latinoamericano sobre educación popular I*. No. 20. CEAAL. México. 2004. pp. 19-61.

TRÍMBOLI, Juan. "Educación del consumidor". En TRÍMBOLI, Juan (ed.). *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos. Educación del consumidor*. No. 8. Crefal. Pátzcuaro. Mayo-agosto 2004. pp. 3-11.

## Documentos, tesis y conferencias

AGUILAR Mora, Cecilia y Maceira Ochoa, Luz María. *La educación popular y el proceso de conscientización*. Trabajo de titulación presentado en la Licenciatura en Ciencias de la Educación del ITESO. Tlaquepaque, Jalisco. 2000.

AMORÓS, Cèlia. *Feminismo, ilustración y multiculturalidad*. Conferencia dictada en el Centro de Estudios Interdisciplinarios de Ciencias y Humanidades de la UNAM. México. 2 de septiembre del 2003.

BELLO Soto, Estela, Martín Arrieta, Cristina e Ibarrola, Ma. Isabel. *Metodología de Educación Popular*  
200

*Feminista. Un aporte en su proceso de construcción.* Documento de trabajo. CIDHAL. Cuernavaca. 1991. Mimeo.

CAZÉS, Daniel. *El feminismo y los hombres.* México. 1998. Disponible en la página electrónica de European Men Profeminist Network, Toulouse. (De 22 de abril de 2004: [http://www.europofem.org/02.info/22contri/2.05.es/2es.masc/64es\\_mas.htm](http://www.europofem.org/02.info/22contri/2.05.es/2es.masc/64es_mas.htm)).

Consejo de Educación de Adultos de América Latina – Red de Educación Popular entre Mujeres. *Compilación de ponencias y comentarios del Seminario Virtual del Programa de Formación en Género.* CEAAL-REPEM. Septiembre 1998. Mimeo.

COSTA, Laia, Flecha, Ainhoa, Serrano, Ma. Ángeles y Soler, Marta. *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 2001. Disponible en la página electrónica de la Asociación de Sociología de la Educación, Granada. (De 11 de junio de 2003: <http://www.ase.es/>).

ESCAMILLA Barriento, Norma Gregoria. *Una propuesta de capacitación para el fortalecimiento del Fondo Regional de Solidaridad de Mujeres Indígenas en Pátzcuaro, Michoacán, desde la perspectiva de género.* Tesis. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. México. 2004

FERRER, Ma. Carmen. “Coeducación. Una mirada retrospectiva y los nuevos retos”. En *Lapiceros.* Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores Castilla – La Mancha. s/f. Disponible en la página electrónica del Sindicato de Trabajadoras y Trabajadores Castilla –La Mancha, España, (De 15 de junio de 2003: <http://www.ste-clm.com>).

GARCÍA, Carla Cristina. *Metodología de los estudios de género.* Conferencia dictada en el Instituto Mora. México. 25 de mayo del 2004.

GHISO, Alfredo. *Cinco claves ético-pedagógicas de Freire.* Medellín. 1996. Publicado en la página electrónica del Centro de Investigación Pedagógica-EDUCA: <http://www.fuhem.es/CIP/EDUCA/>

LAGARDE, Marcela. *Claves éticas para el tercer milenio.* s/f. Disponible en la página electrónica de Fempress. (De 11 de junio 2003: <http://www.fempress.cl/base/fem/lagarde.html>).

----- “Claves para la ciudadanía de las mujeres y la democracia genérica. Una mirada feminista”. En *Memoria del Coloquio: La ciudadanía de las mujeres y la reforma política del Estado. ¿Qué tipo de ciudad queremos las mujeres?* Asamblea Legislativa del Distrito Federal. Ciudad de México. 14 de marzo del 2001. pp. 21-39. Mimeo.

----- *La edad más densa de la vida de las mujeres.* Entrevista. Costa Rica. s/f. Disponible en la página electrónica de Habitación Propia, Costa Rica. (De 15 de diciembre 2001: <http://www.cosmovisiones.com/habitacionpropia/cont/lagarde.html>).

----- *Seminario: Identidades de género.* Diplomado Feminismo, Desarrollo y Democracia del Centro de Estudios Interdisciplinarios de Ciencias y Humanidades de la UNAM. México. 22 de octubre del 2004.

MACEIRA Ochoa, Luz M. *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. Octubre 2001.

NASH, Mary. *El aprendizaje del feminismo histórico en España*. 1994. Disponible en la página electrónica de Creatividad Feminista, España. (De 11/06/ 2003: <http://www.nodo50.org/mujeresred/historia-MaryNash1.html>).

*Resumen del Seminario Latinoamericano "Género e Interculturalidad"*. IIZ/DVV – CEAAL – CREFAL – Ayuda en Acción. México. Abril 2001. Mimeo.

RODRÍGUEZ Magda, Rosa María. "La teorización del género en España: Ilustración, diferencia y transmodernidad". En RODRÍGUEZ Magda, Rosa María. *El modelo Frankenstein. De la diferencia a la cultura post*. Tecnos. Madrid. 1997. Disponible en la página electrónica de Estudios Online sobre Arte y Mujer. (De 11 de junio de 2003: <http://www.w.estudiosonline.net/texts/feminismoesp.html>).

SALINAS Amescua, Bertha. *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 2002. Mimeo.

SARDÁ, Alejandra. *Pasar a sujetos transformadores*. Reflexión presentada en el "VIII Encuentro Feminista Latinoamericano y del Caribe". Santo Domingo. 1999. Disponible en la página electrónica de la Agencia Latinoamericana de información, ALAI-Mujeres. (De 25 de febrero de 2004: <http://alaine.org/mujeres/feminismos/criterios.html>).

VAN DIJK, Sylvia. *Popular education with women in Latin America*. Disponible en la página electrónica de la Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. (De 10 de enero de 2004: <http://www.iacd.oas.org/Interamer/Interamerhtml/Stromquisthtml/StromqVanDijk.htm>).

## Enciclopedias y diccionarios

AAVV. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Santillana. México. 1994.

ANDER-EGG, Ezequiel. *Diccionario de pedagogía*. Magisterio. Buenos Aires. 1997.

CODE, Lorraine (ed.). *Encyclopedia of Feminist Theories*. Routledge. Londres – Nueva York. 2000.

HUSÉN, Torsten y Postlethwaite, Neville (eds.). *The International Encyclopedia of Education*. Vol. 7. 2ª edición. Pergamon. Gran Bretaña. 1994.

SAU, Victoria. *Diccionario ideológico feminista*. Vol. II. Icaria. Barcelona. 2001.

SCHAUB, Horst y Zenke, Kart. *Diccionario Akal de Pedagogía*. Akal. Madrid. 2001.

## Sitios de Internet

Página electrónica del Grupo de Educación Popular con Mujeres  
<http://www.laneta.apc.org/gem/>

Página electrónica del Instituto de Liderazgo Simone de Beauvoir  
<http://www.ilsb.org.mx>

Página electrónica de la Red de Educación Popular entre Mujeres  
<http://www.repem.org.uy>

## Otras fuentes

Va aquí mi agradecimiento y reconocimiento a personas cuyos saberes, intuiciones y conocimientos fueron también 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 Gonzáles 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.

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

# Anexo

---

## a. Guía de entrevista para personas

El tema de mi tesis es sobre feminismo y educación. El objetivo de mi investigación es indagar la experiencia educativa feminista en el campo de la educación no formal, desarrollada particularmente en organizaciones civiles del país, para identificar los elementos centrales de una pedagogía feminista, pensando en la pedagogía como un discurso sobre el deber ser de la educación, como una metodología que propone mecanismos y dispositivos para poder en práctica los principios educativos, las intenciones y prioridades pedagógicas, como una orientación, una intención o propuesta que conduce el quehacer educativo feminista.

En este caso, me interesa tu experiencia como persona experta o inserta en distintos proyectos educativos, pues quisiera preguntarte sobre tu conocimiento e ideas en general respecto al trabajo educativo feminista, independientemente de un proyecto específico.

Cuéntame de las distintas experiencias en que has participado o que conoces, cuál es tu visión general, si pudiera hacerse una generalización.

### ORIGEN DE LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS FEMINISTAS

- ¿Qué motivó el surgimiento de distintos proyectos educativos feministas?
- ¿Cuáles eran sus grandes objetivos?
- ¿Dónde se inspiraron?
- ¿En qué se fundamentaron?
- ¿Ha habido cambios en lo se proponen actualmente?
- ¿Cuáles son esos cambios y por qué se han dado?
- ¿Qué hay de común entre las distintas experiencias que conoces?
- ¿Dónde se han formado las personas que han impulsado estos proyectos?

### LA IDEA O FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS ACTUALES

- ¿Cuál sería la finalidad educativa de los distintos proyectos?
- ¿Qué buscan transformar?
- ¿Cómo se proponen lograrlo?
- ¿Por qué se han priorizado esos fines educativos?, ¿De dónde ha partido esa priorización?
- ¿Por qué podrían considerarse proyectos feministas?
- ¿De cuál idea de feminismo parten?
- ¿Los proyectos nacen o llegan a ser feministas? ¿Cómo?

- ¿Cuál sería la tarea del feminismo?
- ¿En qué medida es la educación un medio para alcanzar fines feministas?
- ¿Cuál es la idea de educación feminista que subyace a los proyectos?
- ¿Cuál es el sujeto educativo y cuáles son sus características? (Indagar si hay énfasis o diferencias generacionales, mujeres / mujeres jóvenes)
- ¿Quién es el agente educativo y cuáles son sus características?

## LAS BASES TEÓRICAS

- ¿Cuáles son los marcos de referencia que sustentan el proyecto educativo?
- ¿Hay alguna relación con la teoría feminista?, ¿Cuál?, ¿Para qué sirve a los proyectos o cómo se incorpora?

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

- ¿Cuál es el enfoque pedagógico de los proyectos?
- ¿Cuáles son los principios educativos centrales?
- ¿Cuáles son las características del método educativo feminista?
  - ¿Cuáles son las condiciones necesarias?
  - ¿Cuáles son los ejes clave de la propuesta educativa feminista?
- ¿En qué medida el contexto particular de trabajo determina o afecta la propuesta metodológica?
- ¿Qué implicaciones tiene el trabajo educativo feminista para las educadoras que lo impulsan?
- ¿Cuál es tu rol como educadora feminista?

## VALORACIÓN

- ¿Hay ahora una consolidación metodológica en los proyectos educativos feministas?
- ¿Cuáles son los matices de los proyectos actuales?, ¿Cuáles son las diferencias y semejanzas fundamentales?
- ¿Cuáles son los resultados o logros obtenidos?
- ¿Cuáles son las principales dificultades?
- ¿Cuáles son los principales retos?

## HORIZONTE

- ¿Para ti existe una pedagogía feminista?, ¿Se puede hablar de ella?, ¿Por qué?
- ¿Qué sería?, ¿Qué es lo que pone de relieve?
- ¿Sería importante consolidarla o fortalecerla?, ¿Para qué?, ¿Para quiénes?
- ¿Cuáles serían sus puntos de partida, sus objetivos, su objeto, sus retos?

## b. Guía de entrevista para organizaciones

El tema de mi tesis es feminismo y educación. El objetivo de mi investigación es indagar distintos proyectos educativos feministas en el campo de la educación no formal desarrolladas por diversas organizaciones civiles del país para identificar los elementos centrales de una pedagogía feminista, pensando en la pedagogía como un discurso sobre el deber ser de la educación, como una orientación, una intención o propuesta que conduce su quehacer educativo feminista.

En este caso, me interesa el proyecto y experiencia institucionales para conocer la propuesta de trabajo educativo feminista de la organización (a través de estos).

### ORIGEN DEL PROYECTO O ÁREA EDUCATIVA FEMINISTA

- ¿Cómo empezó el trabajo educativo feminista/proyecto?
- ¿Cuáles eran sus objetivos iniciales?
- ¿Dónde se inspiraron?
- ¿En qué se fundamentaron?
- ¿Ha cambiado lo que se propone actualmente?
- ¿En qué es diferente de lo que se proponía antes y por qué se han dado esos cambios?
- ¿Dónde se han formado las personas que lo han coordinado y lo coordinan actualmente?

### LA IDEA O FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS ACTUALES

- ¿Actualmente cuál es la finalidad educativa del proyecto?
- ¿Qué se busca transformar?
- ¿Cómo lograrlo?
- ¿Por qué se han priorizado esos fines educativos?, ¿De dónde ha partido esa priorización?
- ¿Por qué podría considerarse un proyecto feminista?
- ¿Cuál sería la tarea del feminismo?
- ¿De cuál idea de feminismo parte?
- ¿Se aprende a ser feminista? ¿Cómo?
- ¿En qué medida es la educación un medio para alcanzar fines feministas?
  - ¿Cuál es la idea de educación que subyace al proyecto?
  - ¿Cuál es la idea de educación feminista que subyace?
- ¿Cuál es el sujeto educativo y cuáles son sus características? (Indagar si hay énfasis o diferencias generacionales, mujeres / mujeres jóvenes)
- ¿Quién es el agente educativo y cuáles son sus características?

### LAS BASES TEÓRICAS

- ¿Cuál es el concepto de aprendizaje que está en la base del proyecto?
  - ¿Cuál es la mejor manera de aprender?
  - ¿Habría diferencias entre hombres y mujeres?
  - ¿Cuáles son sus consecuencias o traducción práctica?
- En términos más amplios, ¿cuáles son los marcos de referencia que sustentan el proyecto educativo?
- ¿Hay alguna relación con la teoría feminista?, ¿Cuál?, ¿Para qué sirve al proyecto?

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

- ¿Cuál es el enfoque pedagógico?
- ¿Cuáles son los principios educativos centrales?
- ¿Qué caminos o estrategias son adecuados para lograr los objetivos?
- ¿Qué medios o recursos son los mejores para hacerlo? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las características del método educativo feminista?
  - ¿Cuáles son las condiciones necesarias?
  - ¿Cuáles son los ejes clave de la propuesta educativa feminista?
- ¿Cuáles son los campos de acción y por qué se han priorizado esos?
- ¿Cuáles son los saberes o contenidos básicos del proyecto?
- ¿En qué medida el contexto particular de trabajo determina o afecta la propuesta metodológica?
- ¿Qué implicaciones tiene el trabajo educativo feminista para las educadoras que lo impulsan?, ¿cuál es su rol?

## VALORACIÓN

- ¿Hay ahora una consolidación metodológica?
- ¿Cuál ha sido la evolución metodológica?, ¿Cómo se ha transitado de una propuesta a otra?
- ¿Cuál es la singularidad de la propuesta actual?, ¿En qué difiere de otras que conoces?
- ¿Cuáles son los resultados o logros obtenidos?
- ¿Cuáles son sus dificultades?
- ¿Cuáles son sus retos?

## HORIZONTE

- ¿Se puede hablar de una pedagogía feminista?, ¿Por qué?
- ¿Qué sería?
- ¿Sería importante consolidarla o fortalecerla?, ¿Para qué?, ¿Para quiénes?
- ¿Cuáles serían sus puntos de partida, sus objetivos, su objeto?