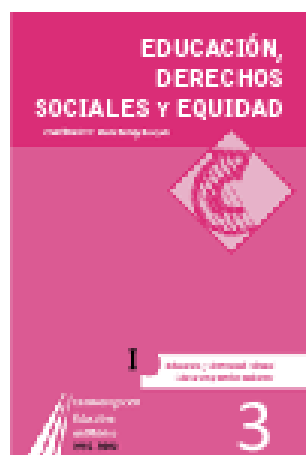


Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002



Volumen 3: Educación, Derechos Sociales y Equidad (Tomo II)

Coordinadora: María Berteley Busquets

352 páginas. ISBN: 968-7542-22-3.

© 2003 por Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.



www.comie.org.mx

PARTE I
EDUCACIÓN Y GÉNERO

COORDINADORA:

Gabriela Delgado Ballesteros,
Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM

COLABORADORA:

Margarita Mata Acosta,
Facultad de Filosofía y Letras-UNAM

DICTAMINADORA:

Martha Alicia Tronco Rosas

EDUCACIÓN Y GÉNERO

Gabriela Delgado Ballesteros

ANTECEDENTES

Desde 1993 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) incorporó los estudios relativos a las mujeres en los estados del conocimiento, ubicándolos en el área referida a la cultura. En 1995 se mantienen como una línea reciente de investigación en la medida en que existían pocos resultados de investigación específicos sobre cuestiones de género o con perspectiva de género. El COMIE reporta, en el libro *Educación, cultura y procesos sociales* (colección La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa), de 1995, la existencia de 114 trabajos catalogados en el rubro Educación, género (mujer), de los cuales únicamente pudieron ser analizados 73, lo que da cuenta de que este campo no era considerado como prioritario en las clasificaciones de bibliotecas e instituciones.

La mayor parte de estos trabajos planteados como hipótesis —considerados no obstante por sus autoras como investigaciones— utilizaban la categoría de género como un instrumento conceptual, herramienta metodológica y/o de intervención para abolir asimetrías. Casi todos los reportados consistían en ensayos o reflexiones personales y las pocas investigaciones encontradas abordaban temáticas como la igualdad de oportunidades, usos del lenguaje, historia del magisterio y el sexismo en los libros de texto.

La clasificación de los trabajos en aquel momento se hizo de la siguiente manera: los que tomaban a las mujeres como categoría de análisis o

utilizaban la variable sexo; los que partían de cuestionamientos emanados del movimiento feminista y los que consideraban la categoría de género como una construcción histórico cultural y de relaciones de poder. Es importante resaltar que los trabajos reflejaban una voluntad personal, en la medida en que eran estudios hechos por un máximo de dos personas, fuera de una estructura institucional y de apoyos específicos para su realización.

Consideramos necesario contextualizar el estado del conocimiento sobre educación y género de 1995 a la fecha, en el momento político del país y de la agenda que se presenta en diversos espacios sobre la educación, bajo la hipótesis de que la educación se encuentra en crisis. Esta aseveración hace referencia, entre otros aspectos, a que los alcances de las políticas educativas instrumentadas en los últimos años en materia de acceso, permanencia y eficiencia terminal en los distintos niveles y modalidades educativas no responden a las necesidades de las personas, ni permiten la movilidad social a la que aspira la población estudiantil y las familias; así como a la incertidumbre de saber con precisión si la educación que actualmente se brinda a niñas y niños, jóvenes y personas adultas responde a los grandes desafíos y retos que les presenta en este momento el moderno mundo globalizado, lo que hace que las viejas respuestas parezcan inoperantes.

Entendemos así, que uno de los problemas actuales de la sociedad y del mundo es la pobreza, la falta de plazas en el mercado laboral y la inseguridad, lo que ha provocado que se agudice la brecha entre ricos y pobres. Estas situaciones no se resolverán con el tipo de enseñanza que se ofrece a la infancia y a la juventud. Un sistema educativo acorde con el momento histórico que vivimos contribuiría a la construcción de oportunidades originales que den respuesta a las nuevas necesidades de mujeres y hombres en igualdad y equidad de derechos; siempre y cuando estén resueltos aspectos estructurales en términos de una distribución equitativa de los recursos económicos que garanticen el desarrollo sustentable y sirvan para impulsar a la educación y su vinculación con oportunidades laborales, sociales y de desarrollo científico y tecnológico.

El plantear que la educación es sólo uno de los factores para la movilidad social, no es suficiente, de allí que es necesario replantear lo que dice Fuentes (1997),¹ la naturaleza del progreso en el siglo XXI dependerá, ante todo del factor educativo, en ella hay un circuito que se retroalimenta porque la educación es base del conocimiento, el conocimiento es base de la

¹ Fuentes, Carlos (1997). *Por un progreso incluyente*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina.

información y la información, a su vez, es base del desarrollo. Dimensionando la importancia de la educación en su justa medida, en tanto más que procesos de acumulación cuantitativa de información —ya resueltos por la tecnología informática— debería orientarse al desarrollo de capacidades de procesamiento, reestructuración y recreación crítica que permita formar mentes flexibles y lúcidas. “Las rupturas del circuito, con frecuencia entorpecen o deforman los procesos educativos [...] demasiadas veces, la educación sólo sirve de base a la información, sin que medie el conocimiento que es garantía de solidez científica, imaginación artística, inteligencia moral”.² Muchas veces la información cree bastarse a sí misma y, a partir de su orgullo hueco, nos engaña haciéndonos creer que por tener muchos datos estamos bien informados, cuando en realidad abundancia no significa calidad; consumimos basura en abundancia, eso sí, pero esta información nos vuelve más ignorantes y menos educados.

En el proceso de socialización, la educación en la escuela tiene un papel relevante, en tanto es el espacio legitimado tanto dentro como fuera de ella, pero vale la pena no olvidar que puede impulsar la reproducción y/o transformación de los conocimientos sobre los cuales se sostiene el desarrollo de las sociedades. De esta forma, la investigación que se produzca en el ámbito de las relaciones de género, no sólo permitirá dar cuenta de un estado de la investigación, sino también mostrar el poder que, de alguna forma, se oculta y teje en torno a los conocimientos y prácticas educativas en diferentes ámbitos y que subyacen en la forma de percibir la relación que existe entre el nivel educativo de la población, su impacto en el desarrollo y el progreso del país; entendido este entramado de relaciones como el bienestar y dignidad que proporciona la educación a las personas.

Debemos preguntarnos si la educación que impulsamos actualmente sirve para la vida, es decir, propicia la adquisición de las habilidades y competencias necesarias para que las personas respondan a las exigencias económicas, familiares y sociales del medio en el que se desenvuelven; requiere considerar a las personas desde su condición de género a fin de formar ciudadanas y ciudadanos responsables y comprometidos para participar conscientemente ante las realidades de sus comunidades y en el desarrollo del país.

Desde hace casi dos siglos, el discurso oficial ha vinculado a la educación en vinculación con el desarrollo nacional, el bienestar individual y la movilidad social y económica. De esta forma es reconocido internacionalmente que el nivel educativo de la población es uno de los indicadores

² *Ibíd.*, p. 39.

clave para la determinación del grado de desarrollo social y económico de un país y se considera que refleja el compromiso e identidad de la ciudadanía. Si bien esto no se ha reflejado en la realidad cotidiana, ni en el desarrollo de las personas y mucho menos a niveles macro, se continúa depositando en la educación múltiples expectativas tanto sociales como individuales.

En México, desde José Vasconcelos hasta Narciso Bassols, y de Moisés Sáenz a Jaime Torres Bodet, el principio que guiaba a la educación de esa época tuvo como intención el incluir, integrar y darle las armas a la ciudadanía y los fueros de la identidad a los mexicanos de todas las clases, regiones y ocupaciones. Esfuerzo que enfrentó diversos problemas y sus beneficios se vieron frenados en gran medida por factores como género, clase, etnicidad y edad, que no se abordaron como particularidades, encontrándonos que hoy el principal rezago lo presenta el género femenino.

En la actualidad, con la globalización económica, las fronteras geográficas han sido rebasadas y la educación es vista como el arma que permitirá a las personas participar de los conocimientos que se generan por minuto a partir del uso de las nuevas tecnologías. Sin embargo, educación no es información y se requiere que la educación se oriente también al conocimiento real de los derechos humanos, en tanto quien no conoce y ejerce sus derechos está marginado de la posibilidad de participar y adquirir responsabilidades. En este sentido la educación, junto con los medios de comunicación, enfrenta una demanda no sólo de transmitir información, sino de ofrecer las bases del conocimiento sobre el cual tomar decisiones autónomas.

Guidens (1999) plantea que en un mundo globalizado, donde se transmiten rutinariamente información e imágenes a lo largo del planeta, “todos estamos en contacto regular con otros que piensan diferentemente y viven de forma distinta que nosotros. Los cosmopolitas aceptan y abrazan esta complejidad cultural.”³ Para bien o para mal nos vemos propulsados a un orden global que nadie comprende del todo, pero que hace que todos sintamos sus efectos”.⁴

Es por ello que actualmente la educación se enfrenta a la imperiosa necesidad de plantearse su relación con las políticas económicas y, además, a una nueva visión y misión que impulse, como condición esencial de convivencia, el respeto a las diferencias con distintos rasgos identificatorios,

³ Guidens, A. (1999). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Buenos Aires: Taurus, p. 16

⁴ *Ibidem*, p. 19.

con raíces, historias y orígenes diferentes y, por consiguiente, con deseos, valores y necesidades culturales y de género diversos. Si no se busca educar con una perspectiva de género que recupere la equidad como la igualdad en la diferencia, se pone en riesgo el proyecto educativo mismo.

Por otro lado, en México no podemos olvidar que los costos de la transición a la democracia pueden terminar con los logros en la educación, hay evidencias de propuestas de modificación del artículo 3° Constitucional, que afectarían lo relativo a su laicidad. A fines de 2002 —bajo un decreto presidencial antidemocrático que constituye una traición a la sociedad y al proceso de diálogo— se reforma la Ley Federal de Radio y Televisión; las organizaciones civiles que participaron, durante casi dos años, en el proceso de diálogo y revisión integral de dicha ley, rechazan el nuevo Reglamento acordado por el presidente Vicente Fox y los concesionarios, porque se les regala a éstos una reducción de 90% del pago del impuesto en tiempos oficiales —por el uso de bienes de dominio directo de la nación, como lo es el espacio aéreo— sin que el gobierno ni la sociedad obtengan nada a cambio.

Sabemos que no es un problema sólo de México la derechización que se está dando en el mundo. Países europeos como España, Inglaterra, Francia y algunos latinoamericanos que se caracterizaban por situaciones económicas estables, riquezas naturales, altos niveles educativos, como Argentina y Uruguay, están en crisis; hay intentos desestabilizadores en Venezuela, la posición de Uruguay, Costa Rica y, por qué no decirlo, los principios personales que quieren instaurar como políticas públicas muchos de los actuales funcionarios de nuestro país como el Secretario del Trabajo de la administración del Presidente Vicente Fox.

Asimismo, se está jugando la laicidad de nuestro sistema de Estado, cuando por omisión o apatía no se incorporan las voces de todas las personas y las necesidades de las mayorías, se fortalece un sistema de dominación que defiende los intereses de una minoría que somete a los demás a una racionalidad instituida y totalizadora. Este tipo de proyectos excluye a las mayorías e instaura un gran *otro* autoritario, que impone sus deseos e impide la expresión libre y responsable, que debería formarse y aprenderse en la educación.

La laicidad es uno de los principios necesarios para el respeto y desarrollo de las personas, especialmente de las mujeres, en la medida en que promueve la independencia y la libertad de pensamiento respecto de las afirmaciones o las creencias de grupos extremos y/o reaccionarios. En otras palabras, laicidad es libertad frente a los dogmas o decretos, que son creídos o aceptados comúnmente como irrefutables, no olvidemos el in-

tento de prohibición a las escuelas que recomendaban leer a García Márquez y a Carlos Fuentes o la declaratoria del 8 de marzo de 2001 por parte del Secretario del Trabajo que, sin rubor ni conciencia, dijo “las mujeres son personas humanas”.

Laico es aquel que reivindica para sí el derecho de “pensar diferente” sobre cualquier cuestión o problema, independientemente del pensamiento prevaleciente o considerado “ortodoxo”, cualquiera que éste sea. El principio práctico del pensamiento laico es libertario y, aún más, antirrepresivo. Las ideas políticas antidogmáticas y tolerantes son precisamente aquellas que, a pesar de ser diferentes y de estar incluso en conflicto, reconocen recíprocamente el derecho al disenso, considerando la diversidad. La laicidad incorpora el pluralismo de los puntos de vista no sólo como un hecho inevitable de la vida social, sino como un valor, como una riqueza civil en sí misma y como la base de la confrontación y de la discusión pública a través de la cual cada uno pone a prueba las ideas propias, las corrige, las modifica y las perfecciona.

Para que exista el progreso, la transición democrática y la laicidad se requiere tomar en cuenta la condición de género. México no puede negar o invisibilizar el capital humano que representan las mujeres y sus luchas. Alcanzar la democracia real y no sólo discursiva o electoral, el aumentar el bienestar de las personas, requiere tomar en cuenta las condiciones y características específicas de mujeres y hombres. Si no se abordan los problemas reconociendo las particularidades de las estudiantes, docentes e investigadoras en el propio sistema educativo, el futuro será aún más incierto.

Reconocemos que hay dos Méxicos: uno profundo, el de las mayorías, y otro superficial, el de unos cuantos. El invisible y el visible, que corresponden de la misma manera a la condición de género de las mujeres y de los hombres. Por qué, entonces, apostarle sólo a uno o relegar a ellas al olvido. Desde nuestro punto de vista, es preciso trabajar e impulsar las posibilidades de una existencia basada en la diversidad, la pluralidad y la inclusión, por ello entendemos que articular la perspectiva de equidad de género con la educación es una de las condiciones necesarias para lograr la justicia social y un instrumento real y cotidiano de democracia.

De esta forma, el equipo que colaboró en este trabajo y en el área, discutió sobre la importancia de considerar más el estado del conocimiento y no sólo el de la investigación educativa, además de incluir las diferentes vertientes de ella: la formal, la no formal y la informal y, especialmente, los trabajos relacionados con los medios de comunicación, que en la actualidad son un elemento que compite en ocasiones con el saber impulsado y legitimado por la propia educación institucional. Nos aproximamos más allá de

la restricción de lo educativo formal y normado por las políticas educativas, ampliando el horizonte, a fin de dar cuenta de la educación como una relación en la que circula el saber, como dice Sabater,⁵ colocada como una acción humanizadora por excelencia.

Por otro lado, en nuestro país el simple hecho de tener diferentes oportunidades, vivir condiciones de género con una doble moral, determina que existan la discriminación y el sexismo, un abismo en el ser y hacer de las mujeres y de los hombres. Esto implica la responsabilidad de presentar una visión en la que se incluyan los factores que producen y reproducen inequidades, como la condición de género de quienes se encargan de los procesos de enseñanza para que, de esta manera, se tenga un conocimiento que permita tejer un piso de despegue que proporcione las mismas posibilidades de desarrollo a las personas y, desde luego, a sus estudiantes. Por ello resulta ineludible incorporar el concepto de equidad de género en el terreno educativo, entendiendo por equidad no solamente un instrumento de distribución de los recursos económicos y materiales de la educación, sino también una forma de considerar a las personas con condiciones específicas de género. Esto permite no sólo considerar a los grupos más empobrecidos, que se encuentran en una situación de marginalidad, lo que por sí mismo determina menos oportunidades educativas y mayor exclusión, sino también hacer visibles las intersubjetividades que se juegan y permean en todo proceso educativo y que no resultan de ninguna forma natural.

Estamos concientes de que el conocimiento se basa en la investigación, pero también lo estamos de que la incorporación de la perspectiva de equidad de género y las condiciones específicas de las personas en esta labor, amplía y objetiva la visión de la realidad, porque de esta manera se constata la riqueza de la pluralidad y la diversidad, así como la tristeza de las diferencias y discriminaciones. Sin embargo, dentro de la investigación que actualmente se realiza hay temas que son institucionalmente legitimados y otros, como el que nos convoca, que no lo son, donde los criterios responden más a intereses de pequeños grupos en el poder que a intereses genuinos de investigación o a necesidades reales de las personas.

Esto lo podemos afirmar al percatarnos de que son escasos los apoyos y estímulos para las investigaciones con perspectiva de género. Si bien se afirma, a partir de trabajos en donde se toma a las mujeres como una variable (mujer) y no como objeto de estudio, que se incorpora y reconocen a las

⁵ Savater, Fernando (1997). *El valor de educar*, Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América Latina.

mujeres por el solo hecho de nombrarlas. Este tipo de análisis sólo permite describir un hecho sin explicarlo y de esta forma, reforzar el ocultamiento de la construcción de la historia, las causas y consecuencias de las diferencias de género en su devenir.

El que la investigación, estudios y ensayos referidos a las mujeres o a las relaciones de género no cubran los requisitos de excelencia científica obedece, entre otros factores, a las etapas de desarrollo de las instituciones dedicadas a este tipo de investigación, a que la formación de cuadros es incipiente, al hecho de que para dar cuenta de procesos se requiere de metodologías específicas y, sobre todo, a la falta de sensibilidad y compromiso político de los tomadores de decisiones en el financiamiento de la investigación educativa.

Equidad de género

De inicio, consideramos imprescindible buscar aclarar y hacer explícito el concepto de género y, más específicamente, el de equidad de género que subyace en el trabajo realizado por el equipo, a fin de delimitar el contexto y criterios que guiaron la selección, organización y análisis de los trabajos aquí reportados.

El género es un elemento de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos, estructura la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda la vida social. La perspectiva de equidad de género permite analizar las redes de creencias, rasgos de personalidad, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a mujeres y hombres, como resultado de un proceso histórico de construcción social. La socialización abarca todas las instancias a través de las cuales la humanidad integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa, encargándose de transmitir, conformar, mantener o perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen y contribuyen en el modo de pensar y de actuar de la gente.

También cuando hablamos de equidad de género nos estamos refiriendo al hecho de que en aspectos biológicos y contextos culturales existen diferencias, pero éstas de ninguna manera deben determinar valoraciones diferenciales que deterioren o disminuyan las capacidades, habilidades y sentimientos de mujeres y hombres.

Tener presentes las diferencias entre los sexos y conocer los patrones culturales, sociales y conductuales que determinan las diferencias entre hombres y mujeres es una premisa fundamental para que los resultados de las investigaciones tengan mayor objetividad, impacto y significado. Ya no

es posible hacer generalizaciones cuando se desconoce a la mitad de la población, las mujeres: niñas, adultas y adultas mayores.

La historia de la aparición de las categorías de investigación dan prueba de cómo ampliando el espectro de análisis se obtiene información más confiable; por ello, paulatinamente, fueron emergiendo estudios que utilizaban categorías como clase social, grupos étnicos, generación o cohortes de edad y sexo. Las corrientes feministas aportaron la categoría de género, en la medida en que las diferencias entre los sexos van más allá de los aspectos biológicos.

Utilizando la categoría de género se da cuenta de que la cultura determina las relaciones y diferencias entre mujeres y hombres y que a ellas se les dan valores antagónicos y bipolares por los patrones que socialmente se les han impuesto a mujeres y hombres. Asimismo, se puede analizar la existencia de relaciones de poder que son factores condicionantes para la equidad, ya que la igualdad entre los géneros es un concepto discursivo y no un hecho real; pensar o actuar propiciando la igualdad cuando hay de inicio una situación diferencial aumenta las brechas de las desigualdades. Actualmente podemos decir que la categoría de género, al utilizarse transversalmente con otras categorías como clase social o generación, nos amplía el espectro de los resultados y las interpretaciones cobran diferentes significados.

Aún más, el concepto de género actualmente es un enfoque o marco referencial a partir del cual se realiza el análisis y discusión de los datos, lo que permite deconstruir los paradigmas teóricos existentes, todo aquello que daba como resultado que las personas, como sujetos neutros, vivieran en condiciones de igualdad. La realidad y los hallazgos de las investigaciones en otros campos de conocimiento e incluso en algunas líneas de estudio en educación, permiten comprobar que la igualdad jurídica es sólo un postulado legislativo o un buen deseo, ya que las condiciones de mujeres y hombres son distintas. El problema de asumir estas diferencias como “naturales” ha determinado injusticias que no garantizan los derechos humanos y el respeto a la diversidad. De esta forma, las mujeres viven estados de subordinación y opresión en sus relaciones con los hombres y en las diversas instituciones sociales, entre otras, la escuela.

Un enfoque de género utiliza acciones afirmativas como medida transitoria que permita empezar a construir un piso o plataforma para el logro de la igualdad jurídica y la equidad entre mujeres y hombres. Ejemplo de ello son los programas compensatorios en la educación, las cuotas para cargos de representación popular y la distribución de recursos para los proyectos de investigación con esta perspectiva. Hay que impulsar medidas transito-

rias como estrategias imaginativas y justas para eliminar barreras, rezagos y exclusiones hasta lograr la equidad.

Las herramientas para hacer visibles las desigualdades entre mujeres y hombres tienen el objetivo de llegar al empoderamiento como desarrollo de capacidades, habilidades, la toma de conciencia y el interés de transformación de las propias mujeres. La puesta en práctica de estrategias por parte de docentes, investigadoras, permitirá desarrollar en sus alumnas y alumnos las capacidades para el acceso a recursos y oportunidades. El empoderarse permite el ejercicio pleno de los derechos para participar o intervenir en la toma de decisiones orientadas al desarrollo de una cultura crítica y democrática; de esta manera las mujeres formarán parte de la comunidad desempeñando un papel activo y protagónico cada vez más relevante.

Es preocupante que la mayor parte de la obtención de información y producción de conocimiento ha tenido un sesgo androcéntrico, no sólo en la amplia trayectoria y tradición de las líneas de investigación en educación, sino también por las características mismas en las que se da la educación donde, como señala Bourdieu (1996),⁶ la básica es fundamentalmente política, tiende a inculcar formas de mantener el cuerpo en su conjunto [...] la manera de caminar, de sostener la cabeza o la mirada, de cara, a los ojos o, al contrario, a los pies, que son copias de una ética, una política y una cosmología y eso porque son casi todas sexualmente diferenciadas y, a través de sus diferencias, expresan las oposiciones fundamentales de la visión del mundo.

Los reportes de investigación, censos y encuestas nos hablan de los alumnos, maestros, trabajadores, la población económicamente activa, etcétera de tal forma que al género masculino se impone como la norma por medio de la cual se miden los procesos o los acontecimientos, de forma “natural”, ocultando o suponiendo que se incorpora en la generalidad de la norma las características propias del género femenino. La tendencia a generalizar el género masculino como visión de norma, encuentra mucha de su fuerza en la aceptación tácita que se hace de las diferencias de los sexos. Visión que sobre una posición natural de que las cosas son así, porque así son, niega el reconocimiento, y la reflexión sobre cómo las condiciones sociales y culturales afectan diferencialmente a las personas de acuerdo con su género, lo que dificulta en el terreno de la investigación avanzar en la construcción de nuevas categorías analíticas.

Esto nos ha llevado al planteamiento de que la investigación en el terreno de la educación no sólo debe ser hecha con perspectiva de género, sino

⁶ Bourdieu, Pierre (1996). “La dominación masculina”, en *La ventana*, núm. 3.

asumiendo los principios del feminismo como una lucha y compromiso político que busca la transformación social basada en la equidad entre los géneros, con el reconocimiento y la vigencia de las libertades y los derechos de las mujeres.

Al tomar en cuenta la equidad de género o equidad entre mujeres y hombres es posible lograr la participación plena de ambos géneros en la educación, en los ámbitos de trabajo y en el desarrollo personal y social. Las especificidades, condiciones y problemáticas de mujeres y hombres, así como las formas en que se ejerce el poder, en distintos ámbitos educativos y por distintos actores, son posibles objetos de investigación para deconstruir y reconstruir las formas socioculturales que al presente siguen manteniendo una división sexual del trabajo, que deriva en diversos roles y estereotipos tradicionales colocando a las mujeres en situaciones de desventaja, con dobles y/o triples jornadas de trabajo; exponiéndolas a estados de vulnerabilidad por las distintas formas de discriminación y exclusión a las que quedan expuestas.

Contexto legal internacional y nacional

El considerar al género como un elemento que estructura la percepción y la organización, concreta y simbólica, entre los distintos individuos y que requiere articularse obligadamente con la equidad en la diferencia, hace necesario señalar la agenda que sobre el tema se presenta actualmente tanto a nivel internacional como nacional, a fin de intentar presentar el entramado histórico-político en el que se ubica la producción de los trabajos que sobre educación y género aquí se presentan.

La educación como parte de uno de los aspectos necesarios del desarrollo de una nación está reglamentada en México, sus preceptos se encuentran en el artículo 3° Constitucional, del cual deriva la Ley General de Educación. La neutralidad de sus enunciados invisibiliza a las personas, lo que constituye un problema en todos los articulados constitucionales y sus derivados en leyes y normas. Toman como justificación que la justicia es ciega o imparcial, pero justamente por esta razón se convierte en parcial en la medida que se favorece a uno de los sexos y se subsume en él a las otras, de allí que Méndez, Ma. de Jesús (1998) propone incorporar aspectos de género y equidad en materia legislativa y políticas públicas.

Por otro, lado hay que considerar que México, como país integrante de Naciones Unidas, debe cumplir con los compromisos emanados de los tratados y convenciones surgidos de las reuniones que tienen todos los países miembros. Esto obliga a actualizar los preceptos legales para resolver las

condiciones y problemáticas prevalecientes al interior de cada uno de los países. Desde 1945 se han firmado acuerdos que en el caso de su cumplimiento permiten el desarrollo del país y la colaboración internacional para lograr la paz, la justicia y el respeto a los derechos humanos.

A continuación se presentarán algunos de los tratados y convenciones relativos a la solución de las problemáticas que afectan a las mujeres y los géneros en el ámbito de la educación.⁷

En 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclama la Declaración universal de derechos humanos, que se opone a la discriminación contra las mujeres; en su artículo segundo indica que toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción de raza, color, sexo etcétera.

En mayo de 1950, en su documento 28, se presenta un reporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), al Secretario General de Naciones Unidas, que da cuenta de las oportunidades educativas de las mujeres con base en la Declaración universal de derechos humanos, que proclama la igualdad de derechos sin distinción de sexo y con derecho a todas las personas a la educación, la participación en la vida cultural de la comunidad, al disfrute de las artes y a compartir los avances y beneficios de la ciencia.

En 1951, la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) —después de haber decidido adoptar diversas proposiciones relativas al principio de igualdad de remuneración entre la mano de obra masculina y la mano de obra femenina por un trabajo de igual valor— decidió que dichas proposiciones revistieran la forma de un convenio internacional. Éste se complementa con la Recomendación 90, que deriva en el Convenio 100, relativo a la igualdad de remuneración entre las manos de obra masculina y femenina por un trabajo de igual valor.

En diciembre de 1954, en su documento 22, la Asamblea General de Naciones Unidas hace un llamado a todos los Estados miembros para eliminar las costumbres, leyes caducas y prácticas que afectan la dignidad humana de las mujeres con un apartado específico en la educación.

El 25 de junio de 1958, la Conferencia General de la OIT adopta el Convenio 111 relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación, que se expide el 15 de junio de 1960. A los efectos de este Convenio, el término “discriminación” comprende cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo [...] que tenga por efec-

⁷ United Nations. (1995) *The United Nations and the advancement of women 1945-1995*, Nueva York: Department of Public Information.

to anular o alterar la igualdad de oportunidad o de trato en el empleo o la ocupación. Este Convenio se complementa con las diversas proposiciones que se presentan bajo la forma de la Recomendación 111 sobre la discriminación en materia de empleo y ocupación.

El documento 37, de mayo de 1968, es el noveno resolutive adoptado por la Conferencia Internacional de los Derechos Humanos en Teherán, sobre las medidas para promover los derechos de las mujeres en el mundo moderno. En él se plantea que, a pesar de los avances con respecto a los derechos de las mujeres, continúan existiendo discriminaciones hacia ellas en lo político, económico, social y en los campos de la educación.

En 1960 la UNESCO realiza la Convención contra la Discriminación en Materia Educativa, que plantea la erradicación de la discriminación “basada en motivos de raza, color, sexo[...]”, en el ámbito educativo.

En 1975, en México, se celebra la primera Conferencia Mundial sobre la Mujer. En el apartado C se presentan las cuestiones relativas a la educación y capacitación, se plantea el acceso a la educación y a la participación. Se determina que la causa del círculo de la pobreza es el analfabetismo y la falta de educación. Se reporta que la matriculación de las mujeres en todos los niveles educativos es considerablemente más baja que la de los hombres, que las niñas desertan más de la escuela que los niños; por lo que se debe promover igualdad de oportunidades para ambos sexos. Es necesario impulsar estrategias coordinadas para el entrenamiento y el empleo de las y los docentes. Se deben hacer esfuerzos para proporcionar libros de texto, en el caso de que existan, deben ser evaluados. Los programas, currícula y las formas de entrenamiento y formación deben ser iguales para hombres y mujeres. Se deben promover actividades de investigación para identificar prácticas discriminatorias en la educación. Se dará igualdad de oportunidades para ambos sexos en el otorgamiento de becas. La orientación vocacional y la elección de carrera deben ser acordes a las aptitudes y habilidades reales más que a los estereotipos tradicionales entre los sexos.

En diciembre de 1976, en el documento 57 de la Asamblea General, se presenta a los Estados miembro, un resolutive para elevar el estatus de la mujer en la educación y tomar todas las medidas posibles para eliminar el analfabetismo en ellas.

En 1979, la Asamblea General de las Naciones Unidas convoca a la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW), que es firmada por México en 1980; desafortunadamente el protocolo de la misma es ratificado por el Senado hasta principios del año 2002, lo cual quiere decir que México se compromete a realizar los ajustes necesarios en la legislación y política pública 23 años

después de su firma. El compromiso asumido es modificar o derogar los instrumentos normativos que constituyeran cualquier clase de discriminación hacia la mujer y que atentaran contra su pleno desarrollo. Al fomentar la participación de la mujer en las áreas del trabajo, la política, economía, educación y salud, se incide indirectamente en el problema de violencia familiar. En su artículo 10, solicita que todos los Estados integrantes tomen las medidas adecuadas para eliminar la discriminación contra la mujer asegurando igualdad de derechos que los hombres en la educación; proporcionar orientación vocacional para el ingreso de todo tipo de áreas de conocimiento, otorgando certificados en preescolar, educación general, técnica, profesional y estudios de postgrado; promover la igualdad de acceso en todos los currícula y mismos tipos de evaluación para mujeres y hombres; reducir la deserción; impulsar una igualdad de oportunidades en la educación física y el deporte; en el acceso a información específica en educación para la salud, planeación familiar y el bienestar. Las recomendaciones del CEDAW, de enero de 1998 al gobierno de México, incluyen la legislación sobre violencia familiar y el aumento de las sanciones contra los perpetradores de este delito.

En la segunda Conferencia Mundial sobre la Mujer, celebrada en Copenhague en 1980, asistieron ocho mil mujeres al foro paralelo de las organizaciones no gubernamentales (ONG), donde se evaluaron los procesos logrados a partir de la primera Conferencia y se abordaron los mismos temas de la agenda. Además se trataron, entre otros, asuntos relacionados con la libertad sexual de las mujeres, la retribución al trabajo doméstico que realizan las amas de casa. Se agregaron, además, los subtemas de educación, empleo y salud. Respecto del primero se manifiesta que los programas educativos y las campañas en los medios deben ser instrumentados eliminando los prejuicios y actitudes tradicionales que limitan la participación plena de las mujeres en la sociedad. Los gobiernos deberán motivar a los medios de comunicación para que las mujeres se incorporen a las acciones relativas a la justicia y la paz.

Asimismo, en todo el sistema educativo deberán abolirse los estereotipos tradicionales de hombres y mujeres e impulsar imágenes positivas de la mujer en la participación de todas las áreas laborales y del conocimiento. Los programas educativos contarán con metodologías que promuevan una educación contra la violencia. Se establecerán puentes entre los aprendizajes escolares, la vida y el trabajo. Se abrirán campos educativos para el entrenamiento para la ciencia y la tecnología. Se proporcionarán sistemas educativos extracurriculares para que la mujer pueda combinar el aprendizaje y las labores hogareñas. Se diseñarán y promoverán cursos de entrena-

miento para los docentes alertándolos con respecto a los estereotipos. Se impulsará la paridad de hombres y mujeres en los puestos administrativos y en la docencia.

En 1985 se celebra, en Nairobi, la tercera Conferencia Mundial sobre la Mujer. En el párrafo 163 de la declaración se plantea que la educación es la base para el desarrollo, promoción y estatus de la mujer. Los servicios existentes y nuevos deberán ser dirigidos a las mujeres como intelectuales, tomadoras de decisiones, en el desarrollo de instrumentación de políticas públicas y en la planeación. Deberán abrirse centros y programas de estudios de la mujer.

En 1990, en Jomtien se lleva a cabo la Conferencia Mundial de Educación, realizada por UNESCO, UNICEF, United Nations Population Fund (UNFPA) y United Nations Development Program (UNDP). Las metas propuestas fueron: plan de educación para todos, universalización de la educación primaria, alfabetización de las mujeres, protección y fomento para la educación de los niños pobres y con discapacidad.

En diciembre de 1990, la Asamblea General presenta un resolutivo para incrementar los esfuerzos de educación hacia las mujeres, que establece dar oportunidades a las mujeres de todas las edades, especialmente las niñas; proporcionar educación básica a todas sin discriminaciones basadas en su condición de género. Se promueve el desarrollo de indicadores específicos de género, para medir el impacto educativo, así como contar con datos desagregados por sexo.

En 1995, en Beijing, se celebra la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer: Acción para la Igualdad, el Desarrollo y la Paz. Los objetivos planteados fueron: aprobar una plataforma de acción, que concentró las esferas críticas de interés, identificadas como obstáculos para el adelanto de la mujer en el mundo; examinar y evaluar el adelanto de la mujer desde 1985, con base en las estrategias de Nairobi; proponer estrategias para los gobiernos, la comunidad internacional, las ONG, el sector privado y las personas en lo individual con el fin de adoptar medidas para eliminar los obstáculos que impiden la inserción de la mujer en el desarrollo y su igualdad de condiciones en todas las esferas de la vida.

Delgado, Gabriela (1996) reporta que los objetivos que, en materia de educación y capacitación para las mujeres, se presentan en dicha plataforma de acción y en la declaración de la conferencia son los siguientes:

- 1) asegurar la igualdad de acceso a la educación;
- 2) eliminar el analfabetismo entre las mujeres;

- 3) aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente;
- 4) desarrollar sistemas de educación y capacitación no discriminatorios; y
- 5) asignar recursos suficientes para las reformas de la educación y vigilar su aplicación.

En este trabajo se analizan los rubros que quedaron incluidos en el informe diagnóstico de México, donde se confirmó la existencia de sesgos de género en los programas de estudio de las ciencias, así como la falta de impartición de nociones y aptitudes técnicas básicas en las matemáticas y las ciencias y que no se daba reconocimiento a las mujeres científicas. Por otro lado, se afirma que los libros de texto sobre ciencias no guardan relación con la experiencia cotidiana de las mujeres y las niñas.

En 2000, en Dakar, se realiza la Conferencia Mundial de Educación, cuyas metas fueron: ampliar y mejorar los cuidados y la educación de la primera infancia, especialmente para las niñas y niños más vulnerables y con mayores carencias. Asegurar para 2015 que todos los infantes, con especial énfasis las niñas, incluyendo los más pobres, niños trabajadores y con necesidades especiales, tengan acceso a una educación primaria de buena calidad y concluida. Asegurar que las necesidades de aprendizaje de los jóvenes sean satisfechas mediante un acceso equitativo a la educación básica y continua. Dotar en una década de acceso equitativo a la alfabetización, dar continuidad a los programas educativos para adultos y alcanzar por lo menos el 50% de reducción de las actuales desigualdades de género. En 2005 eliminar las desigualdades de género en educación primaria y secundaria como un hito en los programas educativos, de instituciones y sistemas. Mejorar todos los aspectos en la calidad de la educación de manera tal que se alcancen resultados reconocibles y mensurables del aprendizaje en alfabetización, cálculo básico y habilidades escolares en la vida.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior —organizado por la UNESCO— se presenta la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, marco de acción prioritario para el cambio y el desarrollo de las instituciones de educación superior, entendiéndose por ella todo tipo de estudios de formación para la investigación en el nivel possecundario. La educación se enfrenta a desafíos y dificultades relativos al financiamiento basados en la competencia, la mejora y la conservación de la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, tomando en cuenta las misiones y funciones de la educación superior, así como forjar una nueva visión de ésta, puntualizando en la igualdad de acceso y el forta-

lecimiento de la participación y promoción de acceso para las mujeres; en la diversificación como medio para reforzar la igualdad de oportunidades, los métodos educativos innovadores, el pensamiento crítico y creativo, evaluando la calidad, en un marco de acción tanto internacional como institucional.

Desde la tercera Conferencia Mundial de la Mujer, celebrada en Nairobi en 1985, era un compromiso la desagregación de la información por sexo. Esto se logró recientemente en México y por algunas instancias del sector público, entre ellos el educativo, desafortunadamente aún no se realiza en todas las entidades descentralizadas desconcentradas y autónomas, entre otras, las universidades. La desagregación de la información por sexo, es el primer paso necesario para desarrollar indicadores de género para dar cuenta de que las condiciones de vida son enfrentadas de diferente manera por mujeres y hombres y por ello es necesario establecer políticas públicas acordes a las necesidades de la población.

Un antecedente de la Conferencia Mundial de la Mujer realizada en 1995, fue la recomendación que hizo el Fondo de Población de Naciones Unidas para utilizar el índice de Desarrollo Humano que toma en cuenta la dimensión de la disparidad o discriminación entre los sexos y es un intento para proveer un enfoque desagregado sobre la pobreza, problema de discriminación mundial que se presenta con más agudeza en aquellos lugares donde los recursos son escasos. Al aplicar este índice se encontró que aun en países como Japón y Suiza los valores de desarrollo descienden considerablemente cuando se toman en cuenta las disparidades entre los sexos. Este instrumento combina la medición del ingreso, la esperanza de vida y los años de escolaridad, entre otros indicadores, tomando en cuenta el sexo de las personas.

Desafortunadamente, a partir del análisis de los resultados de las investigaciones sobre género y educación y, seguramente de los derivados en otras áreas, podemos ver que estamos lejos de cumplir con los compromisos firmados ante Naciones Unidas, de 1945 a la fecha han pasado más de 50 años y aún se mantienen situaciones de exclusión y discriminación hacia las mujeres comparables a las de la mitad del siglo pasado y que, a pesar de que es mencionado el papel que tienen los docentes, sobre todo de educación básica, pocos son los estudios y las políticas que den cuenta de sus condiciones y de la instrumentación de estrategias para solucionar sus problemas.

En el ámbito nacional, los cambios en el sistema, que posiblemente sean los más impactantes para las mujeres, han sido la descentralización educativa y la incorporación del último grado de preescolar y la secundaria

a la educación básica. En el primer caso, la situación económica de los estados más pobres determina que el presupuesto de educación sea muy bajo, lo cual inmediatamente margina a las mujeres. En el segundo es reconocido, por los trabajos que a continuación se presentarán, que el paso de la primaria a la secundaria es un obstáculo para las estudiantes, no porque sus capacidades o aprovechamiento no sea el adecuado, en ocasiones es igual o mejor que el de los niños, sino por el hecho de que dentro de las familias es un momento de revaloración de quiénes van a la escuela. Asimismo, con la extensión de la educación básica a la secundaria y la solicitud de este certificado para el ingreso al mercado laboral, hace que muchas de estas jóvenes sólo cuenten con el de primaria, dificultándose así su ingreso al mercado laboral formal.

OBJETIVOS

Los objetivos del presente trabajo son:

- Contribuir en la difusión de los trabajos de investigación y divulgación sobre el tema de la condición de las mujeres y los géneros en los diferentes tipos de educación en México, a partir de su organización por temáticas, orientaciones y formas de abordar el tema.
- Presentar los avances en política pública derivados de la perspectiva de equidad de género en educación.
- Incorporar aquellos saberes que no necesariamente cubren los requisitos de la investigación bajo parámetros metodológicos rígidos, pero que recuperan una forma de conocimiento de la vida cotidiana.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

En el ámbito de la educación el ¿por qué? y ¿para qué? de la investigación son dos preguntas fundamentales, ya que ésta no sólo se limita a la construcción de nuevos conocimientos, también es necesario realizarla para resolver y prevenir problemas educativos que, para el caso de la trayectoria de las mujeres, en el sistema educativo son muchos.

Evidentemente, los resultados de una investigación no se transfieren de inmediato a la solución de las problemáticas, es necesario un paso intermedio. La traducción de las conclusiones de una línea de investigación a la acción educativa requiere de la elaboración e instrumentación de políticas

públicas. Son bien conocidas las dificultades a las que se enfrentan las personas, en las distintas áreas de las ciencias sociales, para que su línea de trabajo tenga el reconocimiento y apoyo de las instituciones. El empezar a abrir nuevas líneas de investigación conlleva una serie de pasos y requisitos que implican un tiempo largo de sensibilización a la comunidad científica y a los tomadores de decisión, asimismo la difusión de propuestas, el cabildeo y negociación con las autoridades académico administrativas.

Hacer un estado del conocimiento en investigación educativa desde la perspectiva de género nos permite analizar las necesidades y recursos tanto de las(os) investigadoras(es) como de la etapa de existencia, aparición y/o del campo o la línea de estudio. En el caso de los estudios de género en educación se puede decir que en nuestro país es una línea de reciente creación y que aun cuando hay resultados, gracias a la voluntad y compromisos personales de las(os) investigadoras(es), éstos son incipientes en la medida en que no han existido los apoyos institucionales, tanto para realizar proyectos como para sensibilizar sobre la importancia de los mismos.

Podemos decir que las condiciones aún no están dadas, no obstante se hace investigación bajo la perspectiva de género, el problema estriba en que la propuesta feminista es transformar los patrones culturales, deconstruir y reconstruir los paradigmas teóricos existentes y proponer nuevos modelos de relación educativa.

Por otro lado, la educación está incluida en el área de la política social y es del conocimiento de todas(os) nosotras(os) que a esta política pública se le asigna el menor presupuesto del producto interno bruto, las cantidades a su vez son distribuidas en los diferentes niveles y áreas del sistema, quedando el mínimo de recursos para la investigación y aquí nuevamente todo lo referido al estudio de las mujeres y sus relaciones con la institución y los hombres vuelve a no ser prioritario, que queda en el último lugar de la asignación de recursos.

En caso de reclamo, se argumenta que en toda investigación educativa están incluidas las mujeres, la justificación es la neutralidad y objetividad de los estudios que se basan en una percepción que generaliza y con ello oculta la especificidad de hombres y mujeres, sustentada en la similitud por contigüidad, que equipara o subordina la particularidad de las mujeres a la visión supuestamente neutral que homologa a hombres y mujeres bajo el concepto de ser humano como lo único y lo mismo, lugar desde el cual se generaliza. Sin embargo, es preciso reconocer que la educación, más allá de sus discursos, es una práctica social sustentada en relaciones entre personas, las cuales desde su género, mujer u hombre, se colocan en lugares particulares y diferenciados desde los que se aproximan y actúan en el mundo.

Respecto de las(os) investigadoras(es), no hay que olvidar las presiones a las que han sido sometidas(os) con los programas de estímulo a la productividad, lo que obliga a generar cada año una serie de publicaciones que, en muchas ocasiones y bajo la demanda de cantidad, no cubren con los requisitos de lo que es considerado “científico”, impuestos en otras áreas de investigación o, por otro lado, se hacen y repiten estudios que más que aportar o romper con la verdad aparente, incrementan el campo de información sobre lo mismo.

Por otro lado, consideramos necesario hablar de manera general de algunos puntos como son los métodos de investigación educativa para contar con datos y resultados más amplios, los cuales dividiremos en dos grandes apartados: los cuantitativos y los cualitativos.

En los cuantitativos podemos hacer uso desde la estadística descriptiva hasta la inferencial, estos tipos de metodologías nos permiten conocer a las personas representativas de una gran población, así como la correlación de las variables que los estudios determinan para ver los efectos que tienen sobre otras variables. Este tipo de estudios pueden ser generalizados dentro de los parámetros de control establecidos en los propios diseños de investigación; sin embargo, este tipo de datos poco ayuda a generar u ofrecer explicaciones respecto de los procesos y/o factores implicados como es el actuar, los deseos, motivaciones y/o significaciones de mujeres y hombres así como el comportamiento de poblaciones ante las instituciones educativas. Por lo general, se centran en relaciones de causa-efecto lineal, olvidando que en las relaciones humanas y en los procesos educativos podemos hablar del caos, la crisis y el riesgo.

A diferencia de los anteriores, los trabajos de tipo cualitativo buscan profundizar en los intersticios de las condiciones y en las intersubjetividades de las personas ofreciendo mayores elementos que, en conjunción con el marco teórico, permiten arribar a análisis y explicaciones más integradoras o cercanas a la realidad estudiada. Los estudios cualitativos a su vez pueden desarrollarse a partir de observaciones por parte del investigador, entrevistas, historias de vida, testimonios, grupos focales, investigación participativa en la cual el estudioso y las personas interactúan en el levantamiento de la información y en la interpretación de los datos.

La decisión de qué tipo de metodología hay que usar depende de los recursos físicos, económicos y materiales con los que se cuente; ambas, cuantitativa y la cualitativa, requieren de ellos, la diferencia radica no sólo en el tiempo de levantamiento de los datos —situación que ante la demanda de cantidad de productos de investigación plantea una cuestión a considerar en el momento de elegir la metodología— sino también en la forma de

conceptuar el problema de investigación. Es decir, si partimos de entender que toda persona está atravesada por su condición de género, es necesario ampliar nuestra perspectiva y utilizar una mirada que permita enfocar desde otra posición la problemática a estudiar, para no perder todos los aspectos implícitos en los procesos educativos.

En el caso de los estudios de género requerimos no sólo de estudios transversales, sino longitudinales. Estos últimos permitirán tener más elementos para abordar de qué manera la cultura, los estereotipos y las tradiciones tienen un papel fundamental en las trayectorias educativas de mujeres y hombres, así como llevar un seguimiento acerca de la evolución del fenómeno social de interés.

Las personas que se dedican a la investigación educativa, en su mayoría son también docentes y si se mantiene una ética en la investigación, debido a nuestra condición laboral de académicas, nos convertimos en sujetas de investigación; esto es, con cada nuevo descubrimiento es necesaria una reflexión no sólo sobre el objeto de estudio sino con respecto a cómo éste nos transforma como persona y las consecuencias de ello.

Como feminista una tiene constantemente que revisar en la línea del tiempo personal, los por qué y los cómo eran las cosas para poder hipotetizar cómo serán. Esto nos lleva a plantear una metodología poco utilizada, necesaria pero no exclusiva de las y los investigadores, lo que es el diario o historia de vida. Rainwater⁸ dice: cualquier momento de la vida, es un momento nuevo, en el que el individuo puede preguntarse ¿qué deseo para mí mismo? Vivir cada momento de manera reflexiva es tener una conciencia aguda del pensamiento, los sentimientos y la corporeidad.

A través del diario, herramienta utilizada por muchas docentes, una reflexiona en las formas que nos han llevado a éxitos en el pasado y los factores causantes de los fracasos, para tomar decisiones que nos permitan tener un control de nuestras propuestas. Conocer nuestras posibilidades y limitaciones, es desarrollar un sentido coherente de la historia de la propia vida, es un medio para tomar decisiones en un mundo que camina a velocidades exorbitantes y que rebasa en mucho las posibilidades de acción individual.

Por último, pero primordial, es la necesidad de reflexionar que toda metodología o herramienta de investigación se ve determinada por el marco teórico y que es la interpretación de los resultados y las conclusiones las que permiten determinar si la aproximación de la perspectiva de género fue

⁸ Rainwater, Jannette (1989). *Self therapy*, Londres: Crucible.

realmente utilizada. Asimismo es importante enmarcar que otro de los principios de la investigación educativa es llevar a cabo transformaciones de las condiciones que prevalecen en los diferentes tipos de currículo, en especial el oculto, las relaciones en el salón de clases, las escuelas, la comunidad y la sociedad en su conjunto.

A continuación presentamos un análisis de los trabajos que encontramos de un total de 257 referencias localizadas. Es necesario aclarar que no es todo lo que existe, ya que hubo una gran dificultad para detectar la existencia de los documentos y en algunos casos, aun cuando se tiene la referencia bibliográfica, no pudimos localizar los materiales.

Presentaremos los trabajos a partir de las siguientes categorías emanadas de las temáticas de las investigaciones: magisterio y académicas, normal y normal superior, currículum oculto, aula, currículo formal, materiales educativos, libros de texto, metodologías, nuevas tecnologías, acceso en los niveles del sistema educativo: básico, medio y superior y, por último, medios de comunicación. Sabemos que existen grupos trabajando con temáticas relativas a la historia de las mujeres, el analfabetismo o población sin instrucción, educación indígena, educación no formal, educación y trabajo, de éstos recuperamos algunas referencias que nos parecen relevantes mencionar.

METODOLOGÍA DE TRABAJO DEL EQUIPO

El equipo partió por reconocer que uno de los problemas a los que se enfrentan las investigaciones y publicaciones sobre temáticas nuevas o emergentes, como el de la perspectiva de género, es la dificultad que tienen este tipo de trabajos para entrar en los circuitos de información y divulgación del conocimiento. A este obstáculo se enfrentan aun los grupos especializados. De esta manera, las fuentes de información que circulan recortan los campos de interés y visiones que tienen los investigadores sobre la “prioridad”.

Por otro lado, a esto se suma la cada vez mayor tendencia a “calificar” el desempeño académico a partir de la producción de trabajos, lo que determina que se investiguen temáticas reconocidas y legitimadas, en miras de una pronta aceptación para su publicación en un espectro más amplio de posibilidades. En este sentido, las discusiones al interior del grupo nos han llevado a proponer la incorporación de todo tipo de publicación, dando cuenta más de un estado del conocimiento o de lo que se ha hecho bajo la perspectiva de equidad de género en educación, en la medida en que el campo como área de investigación por su producción se mantiene aún

como de reciente creación y aceptación en los ámbitos académicos; asimismo, consideramos la posibilidad de incluir aquello no formal, lo no oficial que, sin ser investigación cualitativa o cuantitativa, ha impactado en la medida en que proporciona información valiosa y puede ser objeto de estudio. Consideramos que este tipo de aportes permite sensibilizar al público “no especializado” en educación y/o género, como es el caso de la producción de materiales audiovisuales o programas televisivos; así como revalorar la producción y circulación por los grupos especializados.

Por ello damos cuenta de reportes de investigación, ensayos, artículos de difusión, tesis, programas de sensibilización y campos disciplinarios, entendiendo por éstos lo siguiente:

- Reportes de investigación: aquellos que formulan un problema de investigación, presentan un marco teórico, metodología específica acorde con el problema, resultados y conclusiones.
- Ensayos: escritos estructurados que plantean problemas relacionados con los estudios de género y la educación o la situación y condición de las mujeres y que presentan una reflexión propia del problema.
- Artículos de difusión: trabajos que formulan una situación de discriminación de género en el ámbito educativo, sin una problematización propia del autor(a), ni datos que demuestren las evidencias, pero que sí alertan a la reflexión.
- Tesis: las de licenciatura, porque dan cuenta del reconocimiento y la relevancia del tema dentro de las instituciones de educación superior y que la plantilla de la academia y la docencia aceptan la temática; las de maestría y doctorado, porque son reportes de investigación documental, aplicada o experimental.
- Programas de sensibilización: aquella producción de materiales que, incluso cuando no sean investigación en el estricto sentido, reportan trabajos y experiencias sistematizadas que al dar cuenta de las diferencias existentes y las problemáticas específicas de mujeres y hombres, abren problemas a futuras investigaciones.
- Campos disciplinarios: multidisciplinarios o interdisciplinarios desde donde son abordados los estudios en cuanto a temas o ubicación disciplinaria de las y los investigadores: sociológicos, históricos, psicológicos, pedagógicos o antropológicos, etcétera.

El criterio que se siguió para la agrupación de los trabajos identificados fue el de temática por frecuencia; en este sentido se abrieron tantos rubros

como temáticas se encontraron; asimismo, las organizamos en grandes apartados: políticas públicas educativa e institucional, sujetos, currículo, contenidos, acceso y permanencia en los diferentes niveles del sistema educativo, nuevas tecnologías y otros campos y áreas.

Estos rubros, si bien resultan de alguna forma arbitrarios, buscan centrar el análisis de la información en lo que el equipo consideró como temáticas centrales.

De esta forma, en el rubro políticas públicas nos muestran los proyectos y programas oficiales y los estudios que analizan sus repercusiones e impacto en procesos reales, así como la creación de nuevas instituciones como son los centros dedicados a los estudios sobre las mujeres y los géneros, derivados de los acuerdos internacionales y de las necesidades del sistema. Sujetos se subdividió en magisterio y academia tomando en cuenta que estos actores y actrices son quienes transmiten la información y motivan la construcción de conocimiento; asimismo, los agentes que reproducen los estereotipos, roles y tradiciones que mantienen las condiciones diferenciales de género; esto permite aproximarnos a la forma en que se instrumenta, o no, la perspectiva de género o estudios de las mujeres. Currículo, entendido como las relaciones que se desprenden al poner en práctica el plan de estudios donde podemos encontrar metodologías, relaciones implícitas del currículo oculto y las relaciones en el aula. Contenidos, considerados como los temas que se presentan para la enseñanza de conocimientos como el español, las matemáticas, las ciencias naturales o la educación cívica.

Por otro lado, se toman en cuenta los materiales didácticos y los libros de texto. Niveles del sistema educativo: educación básica, preescolar, primaria y secundaria; media, y superior, lo que permite ubicar los trabajos y conocer cuál ha sido el más estudiado, lo que permite localizar cuál tiene mayor interés para la investigación o para quienes se dedican a ella. Asimismo se podría inferir algunas posibles causas de la problemática, en donde hay mayor preocupación, o a qué nivel se le da mayor facilidad de acceso y apoyos a la investigación.

Asimismo incorporamos el tema de nuevas tecnologías en la medida en que, actualmente, la velocidad a través de la cual se obtiene información nos hace pensar en la necesidad de indagar si existen investigaciones relacionadas con los usos del internet; así como el impacto que ejercen los medios de comunicación en los procesos educativos. Por último, se presenta un apartado que incluye otros campos y áreas como: historia de las mujeres, analfabetismo, educación indígena, educación no formal, educación y trabajo y orientación vocacional.

Esto nos permitirá ubicar con mayor detalle la situación particular de la producción de trabajos de análisis e investigación sobre educación y género. Es importante aclarar que en la medida en que el sentido y significado que se le puede dar al enfoque de género es múltiple, consideramos necesario manifestar que no estamos planteándolo como un área disciplinaria, sino como una herramienta analítica que da cuenta de la condición y especificidad que subyacen en las relaciones entre mujeres y hombres como sujetos genéricos, desde las cuales tienen formas diferentes de ver el mundo e interactuar con él en las instituciones sociales y, para este caso, en el campo y en los procesos que se generan en la educación.⁹

En este trabajo cuando hablamos de equidad entre los géneros nos referimos a la posibilidad de que exista la igualdad respetando las diferencias de mujeres y hombres, sabemos que aún existe una serie de factores que imposibilitan este principio y que determinan la falta del cumplimiento de los derechos humanos de las mujeres. Como son los roles, estereotipos y la discriminación. Es por medio de ellos que se realizó el análisis de contenido de la producción encontrada:

- Los roles tradicionales que imposibilitan a las mujeres su desarrollo pleno en la medida en que crean un conjunto de expectativas acerca del comportamiento de hombres y mujeres en un contexto histórico y social, determinando actitudes y conductas consideradas “apropiadas” como consecuencia de ser hombre o ser mujer, es lo que se espera de cada uno a partir de las costumbres y tradiciones.
- Los prejuicios, actitudes sin fundamento que predeterminan los juicios o acciones de manera desfavorable hacia las personas, instituciones, acontecimientos o situaciones determinadas.
- La discriminación como la distinción, exclusión o preferencia que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y

⁹ Materiales revisados de 1993 a la fecha: revistas: *Perfiles Educativos*; *Revista del Centro de Investigaciones Universidad LaSalle*; *Revista Interdisciplinaria*, Universidad Intercontinental; *Tintero Profesional*, UIA; *Nuestra Comunidad*, UIA; *Revista Mexicana de Pedagogía* (bimestral); *Planeación y Evaluación Educativa*, ENEP-UNAM Aragón (cuatrimestral); *Educación México*, Consejo Nacional Técnico de la Educación; *Cero en Conducta*; *Ethos. Educación* (cuatrimestral, se revisó de 1995-2000); *Educación y Ciencia*; *Didac*, UIA (semestral); *Tecnología y Comunicación Educativa*, ILCE (semestral); *Perspectiva docente*; *Educación y Desarrollo*; *Debate Feminista*; *GénEros*; y materiales de la Secretaría de Educación Pública.

libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra de la vida pública.

En síntesis, todas estos comportamientos determinan los sexismos hacia las personas o hacia alguno de los dos sexos, invalidando sus capacidades y actitudes, determinando una forma extrema del doble patrón en el cual la valoración que se da a las mujeres es menor a la del hombre, siendo ésta una peligrosa forma de sexismo.

POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

Las políticas públicas derivan de los marcos legales y de las necesidades y problemáticas a los que se enfrenta la población y los gobiernos. El análisis de las políticas educativas marca las tendencias educativas a través de planes nacionales y estatales que orientan e impulsan acciones específicas. Así, si bien su análisis ha resultado un tema de interés desde hace varios años, hacerlo desde una mirada de género resulta novedoso y presenta las implicaciones que tienen los conceptos de equidad, igualdad de oportunidades y diversidad, entre mujeres y hombres.

Así, encontramos que en México el primer esfuerzo por incorporar un análisis de género en los procesos de planeación para el desarrollo como una política pública fue el enfoque denominado “Mujer en el desarrollo”, que surgió en los años setenta., que se basó en la supuesta marginación de las mujeres en los procesos de desarrollo local y nacional y argumentaba la necesidad de estimular la participación de las mujeres en estos procesos. Posteriormente surgió la perspectiva de “Género en el desarrollo”, que pretende abordar necesidades prácticas y estratégicas de manera integral.

El resultado de la instrumentación de la política “Mujer en el desarrollo”, fue el Programa Nacional de Mujeres en Solidaridad, que incentivó y promovió principalmente la participación de ellas en el mejoramiento de la comunidad por medio de proyectos productivos, bajo la premisa de que generar ingresos propios les permitiría, por un lado, autonomía y, por el otro, les reforzaría la autoestima.

En ellos se impulsó la alfabetización de las mujeres, sin embargo, los efectos que este programa tuvo en la educación de las niñas en las comunidades se desconocen. Existe información no sistematizada de que las madres favorecidas por esta política, además de su labor cotidiana tuvieron que colaborar con trabajos comunitarios como el mantenimiento y, en ocasiones, la construcción de escuelas, lo que determinó que las niñas, estu-

diantes, asumieran responsabilidades al interior de los hogares, lo que supone consecuencias en su desempeño escolar.

Con el enfoque GED se diseñó el Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA), que establece metas y acciones diferenciadas para mujeres y hombres, buscando incidir en las causas estructurales de las desigualdades para revertirlas. En las acciones referidas a la educación se impulsó el proporcionar becas a las familias con hijas a fin de que las mantuvieran en el sistema escolar. No encontramos ninguna investigación que diera cuenta de los efectos de la instrumentación de esta política.

Una de las políticas públicas más importantes logradas después de la realización de la Conferencia Mundial de la Mujer, en 1995 en Beijing, fue la creación de un mecanismo institucional el Programa Nacional de la Mujer (PRONAM), el cual enfocó sus primeros planes a impulsar la perspectiva de género en el sector educativo. Dos años después se instituye la Comisión Nacional de la Mujer (CONMUJER), cuyo objetivo fue vincular las diferentes dependencias de la administración pública y, a partir del año 2001, se crea el Instituto Nacional de la Mujeres. Paralelamente a estos mecanismos se crean diversos programas estatales, para impulsar políticas públicas emanadas de las recomendaciones que presentan las líneas del Plan de Acción de Beijing.

Entre los logros de las políticas públicas derivadas de estos mecanismos, se encuentra la incorporación de temas relativos a las niñas en los planes y programas, como lo muestra González Jiménez (2000) quien, a partir de la sistematización y organización de los documentos que norman la política educativa como es la Ley General de Educación, Programa de Modernización Educativa, Programa de Desarrollo Educativo, etcétera, pudo determinar las implicaciones que tienen los conceptos de equidad, igualdad de oportunidades y diversidad, de cara a las políticas públicas y los programas en México, identificando algunos aspectos estratégicos en cuanto a organización y cultura escolar, diseño de programas y materiales educativos, formación magisterial e investigación.

Morales Garza (2000) por su parte presenta un panorama general de la situación educativa de las niñas y mujeres mexicanas en cuanto a equidad de género como una propuesta para las políticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), enfatizando que es esencial introducir la dimensión de género en la planificación del desarrollo a nivel global y sectorial, con acciones puntuales y proyectos. Es de reconocer que el trabajo que presenta, fue hecho en su calidad de servidora pública y que en este periodo se vinculó con el reciente creado Programa Nacional de la Mujer, con la academia y con organizaciones no gubernamentales.

Cortina y Stromquist (2000) señalan que la política educativa actual utiliza el incremento de la cobertura como la estrategia fundamental para lograr la equidad en la educación de niñas y niños; analiza la permanencia de las niñas en el paso de la educación básica, a la media y a la superior. Ellas muestran que entre los desafíos para lograr la equidad de género se encuentra aumentar la calidad de la educación, incluyendo la formación del magisterio e insisten en la necesidad de que las autoridades educativas colaboren con diferentes instancias de educación informal y el movimiento de mujeres.

De esta forma, resalta que no basta con un análisis de las políticas públicas en términos de inversión, cobertura o impacto, es necesario considerar una visión de género, que incluya un análisis desde todos los puntos de vista que la componen por lo que se requiere impulsar investigaciones que permitan detectar las faltas, omisiones o evaluar los cambios efectuados en las políticas públicas.

Instituciones dedicadas a la investigación sobre las mujeres y los géneros

La creación de instituciones en las que se impulse la investigación sobre las mujeres y los géneros ha sido una respuesta a los acuerdos y plataforma de la Conferencia Mundial de la Mujer realizada en China en 1995; éstos resultan de mecanismos relevantes para hincar las investigaciones sobre la condición de género y el impulso de políticas públicas con este enfoque; así como espacios de formación de personal sensibilizado y capacitado que introduzca la perspectiva de equidad de género y la difunda en los diferentes campos disciplinarios y de la administración pública. La creación e impulso de este tipo de instituciones es un reflejo de las políticas públicas así como de sus orientaciones, en su gran mayoría se encuentran ubicadas en espacios educativos como son las instituciones de educación superior.

Pese a que la incorporación de los estudios de género a nivel de educación superior es un proceso en marcha más que un resultado, pensamos que su primer impacto ha sido justamente demostrar que la democratización es una tarea inconclusa, ya que la impronta occidental y masculina sigue siendo visible a nivel de las estructuras de poder de las universidades, de la cultura universitaria y de los modos de entender el conocimiento.

El que no exista este tipo de estudios en todas las universidades, se debe a que la democracia en nuestros países sigue siendo más una aspiración que una realidad plena. Las instituciones de educación superior no

escapan a esta situación en la medida en que son espacios donde los modos de conocer y hacer hegemónicos permanecen poco tocados por los aires democratizadores.

Los estudios de género surgidos en el marco de las luchas feministas para lograr igualdad y respeto a las diferencias, están signados por la idea de transformación social; de allí que estén ubicados y/o articulados con las universidades, la intención de ello es poner en la discusión teórica lo que se había debatido antes en el campo de lo político y social y que se había movilizadado en las calles cuando las mujeres demandaban democracia en el país y en la casa.

Así, los estudios de género han puesto en cuestión los otros saberes, el lugar que ocupan y que deben ocupar los otros modos de conocer, aquellos que aparecen como espurios frente la ciencia legitimada actualizando, así, el tema de la diversidad y la pluralidad en un espacio donde la concepción hegemónica de ciencia y conocimiento tiene una impronta masculina y occidental.

Para el caso de los estudios de las mujeres en el año de 1970, paralelo a la visibilización del movimiento feminista, se crea la primera cátedra en la facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por Alaíde Foppa. Éste es uno de los antecedentes del Centro de Estudios de la Mujer de la facultad de Psicología de la misma Universidad. Asimismo se crea el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer (PIEM) en El Colegio de México y el Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG), en la UNAM.

En el caso del Centro de Estudios de la Mujer (CEM), en 1984, un grupo de mujeres llevó a cabo, con pocos recursos por parte de la institución pero con un alto compromiso que les permitió obtener apoyos de fundaciones extranjeras, las primeras investigaciones relacionadas con las mujeres y los estudios de género. En el CEM se inician los trabajos de investigación relacionados con la educación y los medios de comunicación.

El PIEM ha tenido como uno de sus objetivos principales la formación de personas dedicadas a la instrumentación de políticas públicas, lo que ha permitido que mujeres de diferentes estados de la república se familiaricen con las problemáticas de la mujer. Sólo algunas de las egresadas de los cursos de verano que proporciona El Colegio de México se han dedicado a la investigación, en la medida en que sus ámbitos laborales son la administración pública. Por otro lado, si bien la plantilla académica del PIEM realiza, además de sus labores de docencia la investigación, el tema de la educación no es una línea de estudio en esta institución. Es de hacer notar que el PIEM es un programa, lo cual determina que su estatus en la estructura orgánica

de El Colegio de México sea inferior a los diferentes centros que lo conforman, y que los recursos proporcionados para la investigación sean mínimos en relación con lo que reciben otras áreas; lo que muestra que los estudios referidos a las mujeres y los géneros no cuentan con el apoyo suficiente para desarrollarse.

A diferencia de las dos instancias anteriores, el PUEG, desde que se creó en 1992 en la UNAM, cuenta con una mínima plantilla académica, por lo que uno de sus objetivos ha sido impulsar la investigación, abriendo espacios de intercambio y discusión para las personas que, en las diferentes dependencias y áreas del conocimiento de la institución, realizan investigación con perspectiva o enfoque de género. Asimismo, ha creado una red nacional e internacional para apoyos e intercambios académicos.

Es a partir de la Declaratoria y la Plataforma de Acción de la IV Conferencia Internacional de la Mujer, que se han abierto en las universidades de los estados, programas y centros de investigación. Además, se han creado instancias gubernamentales para su atención.

Pacheco,¹⁰ del Centro de Estudios de Género del Universidad de Guadalajara (UdeG), elaboró un directorio de investigadoras(es) interesadas(os) en los estudios de género en el marco del I Coloquio Nacional de Centros y Programas Feministas en Instituciones de Educación Superior, en el cual se da cuenta de 49 investigadoras e investigadores y presenta la existencia de las siguientes instancias dedicadas a los estudios sobre las mujeres y los géneros:

- 1) Centro de Estudios de Género, UdeG;
- 2) Programa Interdisciplinario de Estudios de Género, UdeG;
- 3) Programa Universitario de Género, Universidad Autónoma de Sinaloa;
- 4) Centro Universitario de Estudios de Género, Universidad Autónoma de Nuevo León;
- 5) Centro Universitario de Estudios de Género, Universidad de Colima;
- 6) Centro de Estudios de Género, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla;
- 7) Proyecto de Género, Universidad Iberoamericana-Puebla;
- 8) Área de mujeres del doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco;

¹⁰ Documento interno Universidad de Guadalajara (2000).

- 9) Centro de Investigaciones y Estudios de la Mujer, facultad de Filosofía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

De éstas, cuatro apoyan o realizan investigación relacionada con la educación en ocasiones tomando como categoría analítica a la mujer y en otras al género. Batra (1997) plantea que “los puntos medulares en el debate feminista al interior de la academia se ubican la distinción entre mujer o género, la burocratización de los programas, su institucionalización y evaluación, lo cual podría llegar a poner en riesgo su espontaneidad y creatividad”.

Asimismo Gabriela Sánchez¹¹ del Programa Universitario de Estudios de Género de la UNAM, registra 171 académicas y académicos de la UNAM, que han realizado investigación en la línea de género.

En este trabajo hace referencia a personas dedicadas a la investigación en diferentes tópicos y de diferentes disciplinas. Con respecto al área de género y educación, se detectaron a 15 académicas en la república mexicana quienes, además de cumplir con otras labores que les exigen sus instituciones, realizan investigación; de ellas, cuatro tienen trabajo permanente en sus líneas de estudio y en el tema que nos convoca. Esta información ofrece un panorama sobre los pocos recursos humanos dedicados a los estudios de género en educación.

De allí la necesidad de abrir espacios de sensibilización y formación que permitan crear una plantilla de investigadoras(es) que se dediquen a este tema, los esfuerzos hechos se representan en su gran mayoría en programas, materias y cursos de capacitación, más que en investigación.

Queremos resaltar que aun cuando no hay suficiente evidencia para considerar que el campo de la investigación educativa con perspectiva de género está consolidado, hay avance en las políticas públicas que han permitido la sensibilización y el inicio de la formación de cuadros que, posiblemente, en un futuro se dediquen a esta labor. Daremos algunos ejemplos de ello antes de centrarnos en los que se refiere a la investigación educativa con perspectiva de género.

El Grupo de Educación Popular con Mujeres, instrumentó el proyecto “Otra forma de ser maestras, madres y padres”, según Valenzuela, Malú (1999) éste es una alternativa educativa que pretende impulsar la equidad de género en el ámbito de la educación preescolar, como una forma de enfrentar la incertidumbre de saber si la educación que actualmente les brindamos a las niñas y niños, jóvenes y personas adultas, responde a los

¹¹ Directorio del Programa Universitario de Estudios de Género UNAM (2001).

grandes desafíos y retos a los que nos enfrentamos. En este sentido se busca una educación que sirva para la vida, es decir, que propicie la adquisición de las habilidades y competencias necesarias para que las personas respondan tanto a las exigencias económicas, familiares y sociales del medio en el que se desenvuelven, como sus propios deseos; buscando mejorar los niveles de bienestar de la población y formando ciudadanos y ciudadanas responsables para participar conscientemente ante las realidades de sus comunidades y el país, una educación que incorpore la perspectiva de género que impulse la construcción de condiciones de justicia social y se convierta en un instrumento que promueva la democracia como una forma de vida.

Dentro del proyecto se logró reelaborar el diagnóstico inicial que las maestras aplican a las niñas y los niños al inicio del ciclo escolar, con el objeto de conocer, por un lado, las diferencias en cuanto habilidades, conocimientos y destrezas entre ambos géneros y, por el otro, medir de forma puntual los avances a lo largo del año. Para las educadoras representó un espacio que les permitió resignificar su práctica y potenciar su sentido profesional. En los cuadernos de trabajo elaborados dentro del proyecto para las educadoras, se orienta y guía el trabajar de manera puntual bajo la perspectiva de género en sus actividades diarias. No debemos escatimar este aspecto, se señala en esta publicación, dado que constatamos que la perspectiva de género no se aprehende de una vez y para siempre, sino que debe representar un esfuerzo permanente de formación, evaluación y seguimiento.

En 1994 el Sistema de Enseñanza Media Superior de la Universidad de Guadalajara convocó al diseño curricular para materias optativas de bachillerato, es de hacer notar que es la única experiencia que introduce la temática de género en este nivel educativo. Parece ser que al principio el programa tuvo que ser camuflajeado ya que los temas de género no estaban muy difundidos, menos aún a nivel bachillerato. La materia optativa denominada Sociedad civil y ciencias sociales (estudios de género) entró en vigor desde 1995, luego de un curso introductorio a las y los docentes que impartirían esa materia. El objetivo del curso era sensibilizar a las y los estudiantes sobre la necesidad de lograr la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres en los aspectos de la vida privada (hogar y familia) y pública (trabajo, política y cultura) así como reconocer las implicaciones sociales, culturales y políticas que ha tenido pertenecer a uno u otro género. La materia se ubica en el quinto y sexto semestres de bachillerato, en las 16 escuelas preparatorias de la zona metropolitana y en algunas foráneas, pertenecientes al Sistema de Enseñanza Media Superior de la Universidad de Guadalajara.

En 1996 un grupo de profesoras de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de la unidad Ajusco trabajó el tema de género y educación en el programa de posgrado. La especialización de Estudios de género en educación, ha formado a cuatro generaciones de profesoras(es) de educación básica en el tema de género. En febrero de 1999 este programa fue aprobado por el Consejo Académico y registrado en la Dirección de Profesiones de la SEP como programa de posgrado. En 2000 se estableció la primera Reunión Nacional de la Red de Género en Educación, con la participación de 21 unidades de 14 estados.

La unidad Ajusco de la UPN tiene registradas tres líneas de investigación: patrones de actuación en matemáticas de jóvenes adolescentes con un enfoque psicosocial; género y estilos cognitivos con un enfoque psicocognitivo; y mexicanas pioneras en diversos campos de conocimiento: ciencia, matemáticas y deportes con un enfoque histórico.

Según reporta Lovering (1998) el Centro de Investigación y Estudios de Género del ITESO ha organizado talleres para reflexionar sobre la problemática de género y su relación con el hacer educativo de maestros y maestras en el salón de clases, bajo una perspectiva humanista. En ellos se trabaja a partir de que la educación es una forma de relación entre personas, que permite que cada una pueda descubrir, conocer y reconocer sus propios recursos personales y los que les brindan las demás personas, la naturaleza, la cultura y sus instituciones. Tiene el propósito de llevar a cabo con eficacia una transformación personal y social que facilite el crecimiento y desarrollo de las potencialidades personales y sociales.

Una de las instituciones de educación superior privadas que toma en cuenta los avances de la reunión preparatoria, de 1994, para la Conferencia Internacional de la Mujer de Beijing fue la Universidad de las Américas que crea, en 1995, la maestría de Género, posiblemente esto se debió a que dos feministas de la UNAM —quienes fueron fundadoras del Centro de Estudios de la Mujer de la facultad de Psicología y conocían la agenda internacional— hicieron su año sabático en esta dependencia.

La Dirección de Educación Continua del Instituto Politécnico Nacional, desde 1998, cuenta con cursos sobre temática de género y videoconferencias, entre otros temas reportan los siguientes: en 1998, mujeres admirables; hombres y mujeres hacia la equidad; en 1999, la mujer de hoy, cambios y desafíos. Destaca el curso de Calidad personal para la calidad profesional, que se ha repetido de 1998-2000 y cuyo objetivo ha sido contribuir al desarrollo integral de los estudiantes profesionales y del público en general, a través de atender aspectos prioritarios de su superación personal, que les permitan lograr un mejor desempeño familiar, social y

profesional. Sin embargo vale resaltar que aun cuando existen estos cursos dirigidos al consumo de personas externas a la institución, en su interior no se ha realizado ningún avance que permita visualizar que se tomen en cuenta los acuerdos de México ante Naciones Unidas de incorporar la perspectiva de género en los currícula y en la capacitación y formación profesional de su plantilla.

SUJETOS

Magisterio

Las y los docentes son la población estable del sistema educativo, en la medida en que permanecen en él, a diferencia de las y los estudiantes, a quienes podríamos clasificar como la población móvil o flotante, sin por ello menospreciar la importancia de los mismos. En la persona del docente recae, en forma importante, la responsabilidad escolar de transmitir valores, actitudes y conocimientos, son ellas y ellos quienes transmiten y reproducen los estereotipos y roles tradicionales que mantienen las inequidades entre los géneros. Sin embargo, son pocos los estudios, con o sin perspectiva de género, de ellas y ellos como sujetos sociales, sobre todo de aquellas que se dedican a la docencia en el nivel básico; los estudios pueden ser hechos desde dos ángulos, con respecto a sí mismos: sus condiciones, trayectorias, etcétera, y/o en la relación con sus estudiantes y los procesos educativos. En las investigaciones que existen a nivel internacional y nacional, ver el estado de conocimiento referido a la docencia, se evidencia cómo hay mayor interés por conocer las formas de relación con su labor como docentes y no como sujetos-objetos de investigación.

La dificultad de la investigación educativa referida a la docencia es la aceptación de actitudes y realidades de su función hasta ahora desvalorizada, las profesoras y profesores por igual se han adherido a los valores androcéntricos por la necesidad del reconocimiento institucional en el logro de puntajes de la carrera magisterial; Charles (1997c) dice que: una primera manifestación de la discriminación de género en la escuela es el hecho de que las maestras, a pesar de conformar la mayor parte del cuerpo docente en educación básica, están sujetas a autoridades escolares que en su mayoría son hombres. Entre más se avanza en el nivel educativo, el número de mujeres docentes empieza a disminuir, sobre todo en áreas o asignaturas consideradas “masculinas” como: ciencias básicas, ingenierías, matemáticas, etcétera. Por lo general, las docentes se congregan en carreras “femeninas” como las humanidades, bellas artes y las ciencias sociales.

Un ejemplo claro de ello se puede observar a partir de los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) con relación a la inscripción en la licenciatura relacionada con lo que eran la escuela normal y normal superior en el año de 1998, la matrícula ascendió a 210 mil estudiantes y, a pesar de tener el estatus de universitaria, se mantuvo como una carrera eminentemente femenina lo que se demuestra por la distribución de los sexos: 74 mil fueron hombres y 136 mil mujeres. En todas las entidades federativas predomina la matrícula femenina. Las mayores diferencias entre ésta y la masculina corresponden a Jalisco (7 531), al estado de México (5 978), Puebla (4 991) y el Distrito Federal (4 274).¹²

Asimismo, Cortina (1995) dice que “la enseñanza es una profesión donde las mujeres han luchado por su igualdad y sin embargo, se ha ido devaluando frente a otras profesiones.”

En la medida en que históricamente se ha visto a la educación formal como una extensión de la formación de los individuos después del núcleo familiar, existe aún la duda de si las maestras han introyectado su labor como una profesión o se mantiene el mito de ser la vocación por excelencia de las mujeres. La situación de los países en vías de desarrollo y subdesarrollados, conserva la idea de que quien se dedica a la docencia, sobre todo en los primeros grados escolares, son personas que tienen una “dedicación” y un “amor” hacia la infancia por su condición de sexo. Mujeres a las cuales se ha educado para conformar un género femenino cuyos atributos están relacionados con la demostración y manejo de los afectos, como privativos del género femenino.

En el caso de la formación docente, el sexismo no sólo es exclusivo del género femenino, prueba de ello es que cuando un hombre se atreve a incursionar en áreas que han sido consideradas exclusivas de las mujeres es rechazado o estigmatizado, esto se evidencia en preescolar cuando se trata del docente, ya que en este nivel la mayoría del magisterio son mujeres. Palencia (2000) no sólo constata este hecho y señala que los pocos hombres que existen en preescolar, para poder sostenerse en este lugar, parecen “neutralizar” su género. La discriminación y sexismo hacia los docentes en este nivel es hacia los hombres, pero conforme se avanza en los siguientes del sistema educativo la situación se invierte: “En Jalisco de 4 799 educadoras(es) que se encuentran ejerciendo la profesión, 42 son varones. No obstante ser minoría y no corresponder ni al uno por ciento de la población total de docentes en este nivel educativo, 20 por ciento de ellos

¹² INEGI (2001) *Mujeres y Hombres en México*, México, p. 160.

se encuentran en puestos de dirección, hace poco se nombró al primer inspector varón en el estado de Jalisco”. Asimismo, en este trabajo se presenta una serie de interrogantes necesarias de investigar: ¿Qué representaciones sociales se generan cuando se incorporan varones a una profesión considerada para las mujeres? ¿Qué implicaciones tienen ser mujer u hombre en la movilidad de ascenso de los educadores en este nivel educativo? ¿Qué identidades se generan cuando se incorporan varones a una profesión catalogada para (destinada a) las mujeres? ¿Qué discursos se construyen a partir de estas nuevas identidades? Así, la autora señala que en la medida en que esta profesión se siga considerando una prolongación del apego materno, los hombres que trabajen en este espacio se convertirán en la excepción de la regla, lo que les aportara una mayor ventaja en la posibilidad de ingresar a los lugares de dirigencia y mando. Asimismo, se subraya la importancia de que también las familias se transformen no sólo con una mayor participación de los padres dentro de las actividades escolares y hogareñas de sus hijas e hijos, a fin de aportar una forma distinta de entender los roles estereotipados de hombre y mujer, lo cual contribuya a aceptar con mayor naturalidad la incorporación de los hombres como docentes en preescolar.

Elizondo (1994) dice que:

[...] frente a la discusión que se ha establecido en torno a valorar la profesión docente, se abre como gran interrogante los modos en que la mujer puede ser reconocida en el campo profesional. En nuestro país y por diversas condiciones de orden histórico la función magisterial, identificada con el saber práctico y lo femenino, sufrió un proceso de deslegitimación frente al saber universitario, identificado con el saber teórico y lo masculino. Esta deslegitimación adquiere un carácter más fuerte en el campo de la educación preescolar a pesar de las tesis sostenidas por las primeras educadoras en México, quienes lucharon por darle un carácter profesional a la educación de los niños en el ámbito escolar. Ellas sostuvieron la necesidad de una fuerte formación pedagógica y de un amplio conocimiento del comportamiento infantil para poder realizar sus actividades profesionales, defendiendo al mismo tiempo, su autonomía, igualdad e independencia frente a otras profesiones del ámbito universitario.

No obstante ello, por las exigencias que la institución les impone, reproduce las pautas que caracterizan la educación no formal de la familia, aun cuando existan programas y materiales específicos que, sistematizados en una secuencia, permiten hablar de una educación formal. Álvarez-Gayou (2000) en su trabajo de tesis, muestra cómo los estereotipos sobre la mascu-

linidad se mantienen en los maestros y maestras de primaria, lo que dificulta una enseñanza de otro tipo de formas de ser.

Por otro lado, el prestigio y el estatus económico de la docencia se ha deteriorado. Las maestras y maestros pivotes del desarrollo y productividad sustentable del país, en tanto forman las conciencias del futuro, son uno de los grupos más evidentemente afectados por las políticas económicas, muestra de ello es la forma en que sus salarios se han visto devaluados. Asimismo, los cambios en la dinámica demográfica del país, así como los fenómenos de migración han ocasionado que la demanda de servicios educativos no tenga el crecimiento necesario para cubrir la necesidad de plazas laborales que se generan cada año.

Esta situación, aunada a la devaluación de los salarios, ha obligado a que los y las maestras desarrollen estrategias de supervivencia para allegarse de los recursos económicos necesarios para la subsistencia de sus familias (dos trabajos, saturación de horas de clase, etc.) lo que desmerita sus posibilidades de crecimiento personal y de enriquecimiento para el desarrollo de su profesión.

Imaz, Martínez y Gómez¹³ afirman que, de 1981 a 1996, ha habido una caída en los salarios reales del magisterio de 73%. Si tomamos en cuenta que el mayor número de docentes es mujeres, el 100% en la educación preescolar y 62% en educación primaria, las más afectadas son las mujeres. Salinas (1988)¹⁴ y Sandoval (1992)¹⁵ demuestran que es evidente que la pobreza, relacionada con el decaimiento de la remuneración económica en este sector laboral ha afectado directamente la pauperización del poder adquisitivo y el incremento de las jornadas de trabajo en el caso de las maestras. Esto se comprueba con el índice de discriminación salarial, por grupos de ocupación principal:¹⁶

¹³ Imaz, C.; Martínez, S.; Gómez, L. (1996) *¿Y el costo de la ignorancia?* México: Grupo Parlamentario, Partido de la Revolución Democrática, H. Cámara de Diputados LVI Legislatura.

¹⁴ Salinas, Gisela (1988). *Las maestras de primaria una visión antropológica de su vida cotidiana y de su trabajo docente*, tesis de licenciatura, México: ENAH.

¹⁵ Sandoval, Etelvina (1992). "Condición femenina valoración social y autovaloración del trabajo docente", en *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42.

¹⁶ El *índice de discriminación salarial* se obtiene dividiendo el ingreso por hora que ganan las mujeres y los hombres, menos el promedio de escolaridad de las mujeres y los hombres; entre la relación de ingreso por hora que ganan las mujeres y los hombres, multiplicado por cien (INEGI).

1997

Total:	-11.2		
Profesionales:	-20.0	Empleados en servicios:	5.9
Técnicos y especialistas:	-7.1	Trabajadores domésticos:	-15.4
Maestros y afines:	-3.0	Operadores de transporte:	116.4
Trabajadores del arte:	-138.3	Protección y vigilancia:	18.3
Funcionarios públicos:	-45.1	Mayorales agropecuarios:	-38.5
Administración agropecuaria:	-37.9	Agricultores:	-49.0
Oficinistas:	-32.5	Supervisores industriales:	-103.4
Vendedores y dependientes:	-33.5	Artesanos y obreros:	-29.9
Vendedores ambulantes:	53.8	Ayudantes de obreros:	2.0

FUENTE: INEGI-STPS-ENE, 1997 (Base de datos).

De acuerdo con Lovering (1998) se encontraron diferentes expectativas de las maestras de preescolar relacionadas con el éxito profesional en términos de sueldo y de tiempo destinado al trabajo, incluso presenta testimonios de maestras como el siguiente “es verdad que las mujeres pueden dedicarle menos tiempo al trabajo puesto que tienen que dedicarse al cuidado de la familia” o de posibilidades de escalar puestos dentro de empresas, industrias y aún dentro del ámbito escolar o universitario.

Una comparación con nuestros vecinos del Norte tomada de internet, en 1997, nos dice que los salarios de los maestros en una escuela pública de Estados Unidos alcanzaban —según la página de censos del gobierno de ese país— los 37 mil dólares al año (aproximadamente 27 mil pesos al mes al cambio de 9 pesos por dólar). En México un docente en una escuela pública del Distrito Federal ganaba 1 700 pesos a la quincena en el mismo periodo reportado.

Como dice Fernando Savater,¹⁷ al magisterio, gremio desprotegido y solitario frente a la sociedad, se le suele responsabilizar del problema educativo, así como de compensar las carencias afectivas del hogar y las labores administrativas escolares sin tomar en cuenta la proletarización a la que ha sido sometido.

¹⁷ Savater, Fernando (1997), ob. cit.

Academia

El decremento salarial también ha afectado a los profesores de la educación superior en este nivel educativo, según Imaz, Martínez y Gómez,¹⁸ tenemos una caída del salario real de 74%, de 1976 a 1996, aumentando a ello la presión a la que se enfrentan las mujeres para alcanzar compensaciones salariales, lo que les determina incrementar las cargas de trabajo y los trámites burocráticos. Otros problemas que afectan a la academia en la UNAM, aunque sabemos que los mismos suceden en otras universidades, el personal académico se ve presionado por el burocratismo y exigencias de mantener los puntajes necesarios para mantenerse en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o en concursos de rendimiento y productividad del personal académico.

Con respecto a la investigación, el dramatismo llega a situaciones extremas, porque aun cuando existe materia de trabajo no hay los insumos que permitan llevar a cabo el objeto del mismo. En este sentido, el estudio de Ríos (2001b) nos dice: “En los últimos años las y los académicos de la UNAM se han visto presionados por la UNAM, CONACyT y otros organismos a concursar para: *a*) conseguir presupuestos para financiar los proyectos de investigación; y *b*) evaluar el desempeño y calidad académica de investigadores.

En lo que se refiere a financiamientos señalaremos que con estos programas generalmente las y los coordinadores de proyectos se han visto beneficiados al adquirir equipos y materiales para el desarrollo de la investigación pero, a la par, se adquiere una serie de responsabilidades de orden administrativo que implican una pérdida de tiempo.

Con respecto a las relaciones personales, la organización a partir de un coordinador jerarquiza las relaciones con los y las investigadoras participantes, no hay conflicto con aquellos que tienen una trayectoria académica de liderazgo, pero para la gran mayoría es muy complicado aceptar la condición de subordinación entre pares, ya que la formación para hacer investigación en ciencias sociales ha sido individualista y no tenemos, en general, una cultura colectiva y democrática en la investigación.

Y además de ello se evidencia que los patrones adquiridos en la propia educación se reproducen en las instituciones Ríos (2001a) expone cómo la primera socialización de la familia inculca e impone actitudes, ideas, conceptos de la vida, mitos, formas de comportamiento, normatividades,

¹⁸ Imaz, C.; Martínez, S.; Gómez, L. (1996), ob. cit.

tabúes, afectos y pensamientos que sujetan a la mujer a la condición de género. Condición definida por la subordinación al poder, la jerarquización y la dependencia vital hacia los hombres, y hacia los otros.

Por otro lado, se podría pensar que las mujeres que llegan a ser docentes o investigadoras en las instituciones de educación superior han roto una serie de barreras y rebasado el techo de cristal. Sin embargo, Velasco (2000) encontró que:

[...] las mujeres aún no alcanzan los niveles de participación dentro de las instituciones de educación superior en cargos académicos y administrativos, como lo han hecho en otros aspectos dentro de la educación. Del estudio de 89 instituciones de educación superior: 13 universidades privadas, 37 universidades públicas y 39 institutos tecnológicos públicos. Afiliados a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación superior (ANUIES), se encontró que sólo 2 tienen rectoras; mientras que de 418 puestos en cargos considerados de primer nivel, sólo 35 son ocupados por mujeres; en 948 cargos de segundo nivel las mujeres ocupan 254 y en el tercer nivel de 253 cargos, 82 son ocupados por mujeres. Generalmente a las mujeres se les pone en puestos que se pueden considerar tradicionalmente femeninos y que con frecuencia no implican un alto grado de responsabilidad y decisión, como son los referentes a orientación, comunicación, relaciones públicas, difusión, Secretarías Privadas o Particulares, bibliotecas, etcétera. Son raras las que obtienen un puesto de mayor jerarquía, como Secretarías Generales o Abogadas Generales, los cuales son muy importantes y de primer nivel.

Asimismo, Delgado (2001) da cuenta de la necesidad de investigar el significado que dan las académicas con relación a su desempeño en dos ámbitos: el laboral y el del hogar, relacionándolos con la motivación de logro y filiación, y cómo a partir del análisis de entrevistas se evidencia que la razón por la que no tienen las categorías laborales correspondientes a su nivel académico, así como los niveles en los programas de estímulos a la productividad o el formar parte del SNI, está determinado por la escisión entre los deseos y las realidades impuestas por la tradición, lo cual determina diferencias entre la motivación de logro y la de afiliación.

Por otro lado, respecto de los premios y reconocimientos, encontramos el trabajo de Avilés, Teresita (2001) quien informa que:

La Universidad como creadora de excelentes profesionales, académicos y catedráticos, ha ido gestando el cambio esperado para la mujer, la ha galardonado, le ha dado trabajo, y sobre todo, la ha impulsado a obtener puestos de sobresa-

liente nivel, pero no ha sido suficiente, y aunque es por ello que contamos con mujeres tan ilustres que han sido merecedoras de distinciones como el “Premio Universidad Nacional”, instaurado en el año de 1985 que ha laureado desde su institución, a muy pocas mujeres, por ello es fundamental seguir con esta importante empresa.

Entre las mujeres que menciona están:

- 1985 1) Doctora Amelia Sámano Bishop, docencia en ciencias naturales.
- 1988 1) Doctora Clementina Díaz y de Ovando, investigación en humanidades.
- 1989 1) Doctora Aline Schunemann Hofer de Aluja, docencia en ciencias naturales.
2) Doctora Helena Berinstáin Díaz de Salinas, docencia en humanidades.
- 1990 1) Doctores Larissa Adler Milstein y Francisco López Cámara, investigación en ciencias sociales.
- 1991 1) Licenciada Isabel Lorenzo Villa, docencia en educación media-superior (humanidades, ciencias sociales y económico-administrativas).
2) Doctora Herminia Pasantes Morales Ordóñez y maestro Manuel Campuzano Fernández, docencia en ciencias naturales.
3) Doctora Ida Rodríguez Prampolini, docencia en humanidades.
4) Doctora Margarita Glantz Shapiro, aportación artística y extensión de la cultura.
- 1992 1) Doctora Beatriz Ramírez de De la Fuente, investigación en humanidades.
- 1993 1) Profesora Isabel Horcasitas Muñoz, investigación de docencia en ciencias sociales.
2) Maestra Concepción Margarita Peña Muñoz, investigación en aportación artística y extensión de la cultura.
- 1994 1) Maestra Beatriz Ruiz Gartán, investigación de docencia en humanidades.
2) Química Teresita Flores Calvo de Labardini, investigación de docencia en educación media superior.
3) Maestra Frida Zacauala Sampieri, investigación de docencia en educación media superior.

- 1995
- 1) Doctora Mercedes de la Garza Camino, investigación de docencia en humanidades.
 - 2) Matemática Silvia Figueroa Campos, investigación de docencia en educación media superior.
 - 3) Maestra María Rosario Dosal Gómez, investigación de docencia educación media superior.
 - 4) Maestra Gloria Contreras Roeniger, investigación en creación artística y extensión de la cultura.
- 1996
- 1) Doctora Nadima Simón Domínguez, docencia en ciencias económico-administrativas.
 - 2) Doctora Luz Aurora Pimentel Anduiza, docencia en humanidades.
 - 3) Doctora Ana Ortíz Angulo, docencia en educación media superior, humanidades, ciencias sociales y económico-administrativas.
- 1997
- 1) Doctora Cinna Lomnitz Aronsfrau, investigación en ciencias exactas.
 - 2) Doctora Lydia Rodríguez Hahn, investigación en ciencias naturales.
 - 3) Doctora María Antonieta Barrón Pérez, docencia en ciencias económico-administrativas.
 - 4) Doctora Alicia Rosas Salazar, docencia en educación media superior (ciencias exactas y naturales).

Como puede observarse sólo en dos años fueron cuatro mujeres las que obtuvieron esta distinción, la primera vez fue posterior a la IV Conferencia Mundial de la Mujer. Ésta es prueba suficiente para afirmar que las mujeres siguen sin ganar un merecido premio a su trabajo y coraje; el descontento no proviene de que los hombres sean elegidos por su aportación a las ciencias sociales y naturales, sino que creemos que han existido mujeres que han sido merecedoras a dichos reconocimientos y que han pasado desapercibidas en sus aportes al mejoramiento de la investigación, la docencia y la educación.

De tal manera, existen varios premios como el de Cátedra magistral autónoma universitaria, que únicamente ha sido ganado en una ocasión por una mujer, la licenciada Delia Otero Miranda, en 1989. Otros galardones como el de doctor *honoris causa* jamás ha sido pensado para ser otorgado a una académica; sólo ha sido en el premio Distinción Universidad Nacional para jóvenes académicos”, que las mujeres han obtenido más reconocimientos de 1990 a 1997, cuando 32 docentes fueron premiadas.

Éstas son tal vez las más trascendentes problemáticas que encaramos las mujeres del nuevo siglo y que no podremos salir solas de este bache

cultural y generacional, ya que es un problema de nuestra sociedad y del orbe.

En cuanto al SNI, Pérez y Guerra (2001) presentan la trayectoria de las mujeres de 1991 a 1998, informan que actualmente representan 28% del total. Su distribución en los diferentes niveles que lo conforman es el siguiente: nivel I, 29%; II, 20% y en el III, 15%. Por otro lado, comprueba que la gran mayoría se encuentra en el área 3, de ciencias económicas, sociales y humanidades.

Los puestos en los que se toman decisiones, se planifica y existe la posibilidad de proponer transformaciones se mantienen en poder del género masculino; Delgado Torres, (1997) señala que “la mujer profesional está marginada para ocupar puestos de dirección dentro de la administración educativa y principalmente con relación a los cargos más altos” y, en su artículo, Martín (2000):

[...] reflexiona sobre la perspectiva de género en la gestión universitaria, al tomar en cuenta la contradicción dada por la presencia de, por una parte, grandes retos a enfrentar y solucionar por las instituciones de educación superior y por otra, por la ausencia de aprovechar la experiencia, conocimientos y habilidades de las mujeres. Muestra que los aspectos relativos al género no son reconocidos como elementos importantes en la gestión universitaria al no existir la comprensión necesaria sobre el potencial que ofrecen las significativas cifras de mujeres que en la actualidad participan en la vida académica de las instituciones de educación superior.

En cuanto a la labor de investigación, Blázquez (2001) demuestra que no se da reconocimiento a las mujeres científicas, y Begné *et al.* (1998) señala que en México, a pesar de la norma constitucional de igualdad jurídica entre el hombre y la mujer, se mantienen actitudes y espacios de exclusión como por ejemplo en la investigación científica, en la cual las mujeres representan 25.5%, en tanto los hombres lo hacen con el 74.5%, lo que se puede explicar a partir de una deficiente normatividad o por una pasividad de la mujer para ejercitar sus derechos.

Es hasta recientemente que se reconocen las aportaciones de las mujeres en la ciencia como es el caso de Ana María López Colomé, una de las científicas más importantes del país, quien en el extranjero fue reconocida, en el año 2002, con el premio L’Oreal-UNESCO que se otorga a las mujeres de ciencia más destacada de los cinco continentes. La investigadora de la UNAM ha generado el conocimiento básico que puede ayudar a curar enfermedades como la ceguera. De ella se supo, en otros ámbitos académicos al suyo propio, hasta que fue galardonada.

En entrevistas hechas a esta académica¹⁹ habla de las formas de solventar la problemática de la doble jornada que están muy relacionadas con los resultados del trabajo de Rodríguez y Corrales (1999a) quienes presentan un panorama general de la participación de la mujer en la educación, particularmente en Sinaloa, con especial énfasis en el papel de las académicas y de los problemas que enfrentan tanto en el ámbito laboral como en el hogar.

En este nivel educativo encontramos un interés por conocer el ámbito laboral y la relación que tiene con las condiciones de género, trabajos como los de Beltrán (1994) que dice:

[...] mujeres investigando mujeres, revela la forma compleja en la cual las mujeres como objeto de conocimiento reflejan como espejo a las mujeres investigadores sujetos de conocimiento. Conocimiento del otro y de uno mismo es mutuamente compatibles, porque el yo y el otro comparten una misma condición de ser, ser mujeres.

Aun en las áreas de conocimiento o en las carreras universitarias se perpetúan las diferencias entre los géneros en cuanto a lo que es propio de las mujeres y de los hombres, Ríos (2001a) señala cómo en las escuelas de enfermería las profesoras fungen, en general, como modelos que reproducen la sociedad patriarcal: introducen, orientan e imponen ciertas pautas, normas, valores, costumbres, ideologías y saberes hegemónicos considerados como valiosos y útiles para la profesión. Y, de esta forma, las profesoras reproducen estos valores al preparar a sus estudiantes para el trabajo futuro, impulsando la internalización de los diversos papeles y la aceptación de ciertos valores, que tendrán que enfrentar dentro de una estructura de salud, con una organización vertical, antidemocrática y burocrática. Donde el poder se reparte jerárquicamente a lo largo de la propia estructura, según el género, la profesión, la clase social, los conocimientos adquiridos, además de las habilidades desarrolladas, el puesto obtenido y la función desempeñada. Recomienda cambios curriculares que consideren la perspectiva de género. Preciado, Florentina (1997) explica la relación que existe entre la educación, el género y el sexo, aspectos que determinan las diferencias en la educación-trabajo que desempeña la mujer y el hombre en la docencia y la investigación.

¹⁹ Avilés, Karina (2002). “Adentrarse en la retina, como cocinar. López Colomé: México, único país donde se veta al investigador mexicano” en *La Jornada*, lunes 1 de abril, pp. 35 y 10.

Con respecto a la incursión de docente e investigadoras en ámbitos que eran considerados masculinos como es la agronomía, Zapata y Galindo (2001) nos presentan las dificultades a las que se han enfrentado las mujeres en su incursión en estos campos por medio de un análisis histórico institucional.

Estudiantes

Los estudiantes lejos están de representar un grupo homogéneo, no sólo por las diferencias en cuanto edad, clase social, institución de pertenencia y momento histórico que viven, sino también —y se hace cada vez más evidente— por su género. Todos ellos, factores que se articulan en forma particular para construir representaciones y aspiraciones sobre ser estudiante. Situación que debería llevar a que en los diversos trabajos de investigación sobre estudiantes no sólo se desagregue por sexo, sino se busque exponer las particularidades y diferencias derivadas de los géneros, que intervienen y determinan en muchas ocasiones, las formas de las relaciones educativas tanto entre estudiantes y docente como, entre pares.

Tudela, *et al.* (1998) analizan si en la elección de carrera interviene el género. La muestra de estudiantes de primer ingreso a licenciatura constó de 344 estudiantes (154 mujeres y 190 hombres), que entraron en otoño de 1996, a las áreas de nutrición, ingeniería electrónica y administración en las universidades Autónoma Metropolitana (unidades Xochimilco e Iztapalapa) e Iberoamericana (plantel sur). Encontraron que en la elección es determinante el influjo de la familia y en especial de los padres, quienes comunican, directa o indirectamente, sus preferencias laborales cargadas de valores sobre lo que son carreras propias para hombres y para mujeres.

A partir de un análisis crítico de las implicaciones de la psicología diferencial González y Míguez (2000) presentan un panorama general de los estudios realizados en la educación con relación a las diferencias entre hombres y mujeres, centrándose en algunos aspectos psicológicos de las y los estudiantes, que influyen en los procesos escolares como las capacidades intelectuales, el aprovechamiento escolar, las preferencias educativas y psicocognitivas, esquemas de género y estilos de aprendizaje.

Poco se ha investigado con respecto a la producción libre de las y los estudiantes, los materiales que generan, los discursos que utilizan, las formas en que toman apuntes o llevan a cabo sus notas.

Relativo a ello encontramos el trabajo de Vázquez, Norma (2000), quien nos dice que en las historias de las niñas se incluyó un carácter romántico, como en los cuentos de hadas o una tendencia hacia la simetría o

centrados, coherentes y estructurados. Y que no sólo las historias de los niños resultaron faltas de coherencia, temas donde los personajes dominaban, luchaban y destruían, uso de personajes de terror, sino que parecían empezar o terminar casi al azar.

El análisis de los datos muestra dos estilos distintivos en las historias de los niños y las niñas, sin llegar a ser excluyentes por lo que los caracteres empleados en las historias no son esenciales al sexo o al género. Los niños y las niñas son capaces de moverse en cuanto a las formas y los estilos narrativos que emplean para contar historias: por lo que se considera que ellos y ellas podrían ser capaces de moverse en cuanto a otras formas actitudinales y/o comportamentales que social y culturalmente se encuentran asociadas con el género.

En el análisis individual de las historias se encontró que existe una tendencia predominante en casi todos y todas para emplear uno u otro estilo en sus narraciones, tendencia que no está necesariamente relacionada con el sexo y el género, lo que permite pensar que otras actitudes y comportamientos predominantes en hombres y mujeres, no están necesariamente relacionados con las formas sociales y culturalmente designadas al género. Sin embargo, dentro de las historias de niños y niñas se encontraron descripciones de los roles tradicionalmente asignados a los sexos. Así los hombres eran fuertes, valientes e independientes mientras que las mujeres eran débiles, bellas y dependientes.

Charles (1997b) ha encontrado que los maestros interactúan más con los niños que con las niñas. Los niños son más tomados en cuenta en sus planteamientos y son menos interrumpidos en comparación con las niñas, estas últimas se ponen más nerviosas y hablan con voz entrecortada, reciben menos retroalimentación y se les refuerza la pasividad y la limpieza dentro del salón de clases.

CURRÍCULO

El currículo, entendido como construcción del espacio escolar en el ámbito de lo práctico, tiene que ver con las interacciones humanas entre docentes y estudiantes, con los planes, programas de estudio y materiales didácticos que proporciona la institución educativa. En esta relación las diferentes participaciones toman sentido en el proceso de construcción del conocimiento a partir de las propuestas metodológicas formales y bibliografía establecida en los planes y programas de estudio, produciéndose un tejido entre lo explícito, lo reconocido, y lo que se deriva en forma oculta de esto.

No hay investigaciones en México relativas a las diferentes formas de comportamiento, aprovechamiento, condición de los estudiantes en las escuelas mixtas o en aquellas exclusivas para un sexo. Estudios en Inglaterra, de Stanworth (1988),²⁰ y en España, de Subirats y Brullet (1999),²¹ muestran cómo tomando en cuenta condiciones socioeconómicas, de etnia u otros factores aunados a las condiciones de género se puede determinar las ventajas y desventajas de la coeducación.²²

En el caso de México sabemos que el mayor número de escuelas en los niveles básico, medio y superior son mixtas (aun existen algunas secundarias que son sólo para mujeres y hombres); no obstante una serie de hipótesis, creencias o prejuicios, no hay trabajos que permitan vislumbrar las ventajas o dificultades que existen, en cuanto a las posibles competencias e intereses que se generan en estos espacios diferenciales. Es decir, valdría la pena saber si las escuelas mixtas o no afectan y de qué forma los aprovechamientos y rendimientos de los estudiantes.

En cuanto a la reproducción de estereotipos en la relación de los géneros Jaime (1994) menciona que “considerar al sistema educativo simplemente como mecanismo de reproducción social, en el cual la superficialidad y la falta de crítica prevalecen” determina que la educación no cumpla su función de transformación. En los procesos de enseñanza-aprendizaje la participación entre docentes y estudiantes son las que provocan la construcción de tales diferencias y desigualdades, reproduciendo prejuicios raciales, sexuales y de clase, olvidando los elementos rescatables derivados de las diferencias. Asimismo, González Jiménez, *et al.* (2000) identifican, en diferentes planos de análisis, el *currículum vitae* de género como fuente de poder y la existencia de sexismo en su diseño y desarrollo. Concluyen su trabajo con una descripción de los modelos de coeducación y los ejes transversales que permitirían reflexionar acerca de sus implicaciones para la reforma educativa mexicana.

Contenidos

En los contenidos escolares se articula tanto la discusión propia del campo epistemológico como la dimensión subjetiva en la construcción personal de un saber. La selección y organización de los contenidos resulta de deci-

²⁰ Stanworth (1988). *Gender and Schooling*, Londres: Hutchinson Education.

²¹ Subirats, Marina y Brullet Cristina (1999). “Rosa y azul”, en Belausteguigoitia, Mariza y Mingo, Araceli *Géneros prófugos*, México: CESU PUEG UNAM, pp. 189-224.

²² Stanworth (1988). *ob. cit.*; Subirats y Brullet (1999), *ob. cit.*

siones determinadas por la ideología dominante y de las políticas públicas; además, en su instrumentación, depende de las formas que tienen los docentes de ver el mundo. De allí que más que responder a una amplia diversidad de posturas y posibilidades, el sentido de la elección resulta, en muchas ocasiones, de un reflejo, de una visión androcéntrica de interpretar el mundo, que se presenta como la única, forma de imposición de ciertos grupos hegemónicos en el poder.

Son pocos los estudios relacionados con los contenidos educativos, resulta revelador el trabajo de Vázquez, Norma (2000) en el que señala que en los contenidos temáticos de los programas de estudio se presentan diferencias de género en cuanto a rendimiento, participación e intereses. Por otro lado, confirma la existencia de sesgos de género en los programas de estudio de las ciencias, así como la falta de impartición de nociones y aptitudes técnicas básicas en las matemáticas y las ciencias.

Asimismo, González Jiménez (2001) analiza algunas actitudes hacia la ciencia entre estudiantes de secundaria encontrándose diferencias significativas entre mujeres y hombres.

La importancia de las investigaciones de las diferencias entre los géneros de las y los estudiantes permitiría visualizar si es necesario instrumentar políticas y programas nuevos tomando en cuenta el género de mujeres y hombres, edad y condición étnica para permitir que las y los alumnos utilicen las estrategias que son comunes a sus condiciones para enfrentar, de diferentes y múltiples formas, las problemáticas de los contenidos educativos y de esta manera facilitar los aprendizajes.

Es importante destacar que los estudios encontrados se centran en dos temas de importancia en la actualidad: la salud sexual y reproductiva y los temas de democracia y ciudadanía.

A partir del incremento de los embarazos en las adolescentes y el decremento en la edad de las y los jóvenes para tener relaciones sexuales,²³ así como la expansión de la pandemia del VIH sida, es necesario introducir contenidos educativos que permitan a las y los estudiantes conocer acerca de su cuerpo, sus sentimientos y su desarrollo afectivo, así como impulsar el respeto y la equidad entre los géneros. Cardacci (1996) encontró “en las profesiones del área de la salud que aunque no existen datos actualizados al respecto, puede afirmarse que son muy escasos y asistemáticos los intentos por integrar el análisis crítico de la condición femenina y de las relaciones entre los géneros al currículum de estas licenciaturas”.

²³ INMUJERES (2002). *Más vale prevenir que lamentar. Percepciones sobre el embarazo en la adolescencia*, México: UNICEF/Presidencia de la República.

Por otro lado, Covián (1997) dice que la nueva educación reproductiva conlleva una reestructuración de los valores y roles que se asignan al hombre y a la mujer, a la paternidad y a la maternidad y a la relación entre ambos géneros.

El tema de la democracia y la ciudadanía es crucial en la medida en que durante años se mantuvieron en los poderes Ejecutivo y Legislativo representantes de un solo partido: el Revolucionario Institucional. El cambio de partido en el poder, en julio de 2000, ha sido una apuesta a la democracia, en el segundo año de esta transición es claro que no es una alternativa ni una alternancia, en la medida que, al finalizar el segundo año de gobierno, se sigue con el mismo modelo económico, no se mantiene el número de desempleados, éste aumenta al igual que la deuda externa. Asimismo “México invierte cuatro veces menos en un estudiante de primaria que el promedio de los integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Mientras en un alumno del país se erogaban mil 96 dólares anuales, en las otras naciones gastan 4 mil 148 dólares”.²⁴ No hay que olvidar que en el sexenio de Salinas de Gortari nuestro país se integró a la OCDE. Por otro lado, la democracia que se tiene no respeta las necesidades e intereses de las mujeres. Por lo que el tema de las mujeres y su participación en la construcción de un país como ciudadanas de primera se vuelve una necesidad apremiante. Valenzuela, Verónica (1995) nos habla de enfrentar el reto de la educación ciudadana de las mujeres y los hombres del nuevo milenio y dar oportunidades y capacidad crítica de participar activamente dentro de la sociedad y la educación. Sobre todo si se toma en cuenta que la gestoría para la solución de las problemáticas que aquejan a las colonias, barrios y municipios son labor que realizan las mujeres y que en algunos casos, sobre todo en zonas rurales, sus niveles educativos son inferiores a los de las autoridades a las cuales tienen que enfrentar.

Según Mercedes Charles (1997c) en los contenidos escolares se ignoran las aportaciones realizadas por las mujeres en la historia, la participación de la mujer es muy escasa y las ciencias sociales las ubica principalmente en sus funciones tradicionales (por ejemplo, la vida doméstica).

Libros de texto

Una parte fundamental en estrecha relación con los contenidos son los libros de texto, especialmente para México, en la medida que es el único país que distribuye gratuitamente este material a todas las y los estudiantes

²⁴ “En México, el menor gasto por alumno entre países de la OCDE”, en *La Jornada*, Sociedad y Justicia, miércoles 30 de octubre de 2002, p. 45.

de primaria. En este sentido podemos preciarnos de que a través de ellos tenemos el único logro palpable de equidad, en cuanto a distribución de un bien material, en la medida en que las y los estudiantes pueden quedarse con ellos generalizando el beneficio a sus propias familias. En otras palabras, sus bondades, así como sus defectos, no sólo impactarán a la niña o niño que los tengan, sino que también las familias pueden sacar pautas de conducta y recursos para la solución de problemas o momentos de esparcimiento.

La aplicación de recursos públicos en la elaboración de los libros de texto ha obligado a las editoriales particulares a modificar sus criterios y estrategias en la elaboración de estos materiales. Lever (1997) dice que: “las editoriales especialistas en libros de texto para preescolar y primaria, están trabajando sobre un concepto distinto en educación.” Este proyecto es llamado Educación para la vida y están involucrados los grupos Noriega Editores y editorial Planeta que, con la ayuda del Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población (IMIFAP), han publicado cada uno, una colección de libros para niños y niñas de 3 a 13 años de edad. Noriega Editores tiene a la venta la serie Educación para la vida familiar y para la salud en la que incluye un libro para cada grado escolar de preescolar y primaria. Éstos se titulan *Yo, mi familia y mi medio ambiente* y están basados en los resultados de las investigaciones y encuestas que el IMIFAP realizó entre profesoras(es), alumnas(os), padres y madres.

En cuanto a los libros gratuitos, oficiales y obligatorios, Vázquez Domínguez (2000) afirma, sobre los que proporciona el Estado, que los libros de texto sobre ciencias no guardan relación con la experiencia cotidiana de las mujeres y las niñas.

En cuanto a los esfuerzos de la sociedad civil para contribuir al mejoramiento de materiales, se presenta lo realizado por el Grupo de Educación Popular con Mujeres, ejemplo de ello es el trabajo de Valenzuela, Malú (1999), un cuaderno como una alternativa para la equidad de género en preescolar, en éste se involucra a padres y madres de familia y a la comunidad, ya que los textos se refieren a las políticas educacionales y al papel de la escuela en la construcción de identidades masculinas y femeninas diferenciadas y jerarquizadas y, para terminar con este tipo de situaciones, se requiere de trabajo simultáneo de los tres ámbitos: escuela, familia y comunidad. Asimismo, se revisan los temas transversales de los parámetros curriculares nacionales. Todo ello aunado a reflexiones sobre experiencias en la implantación de programas de conciencia de género y educación sexual en México y en Brasil.

Consideramos importante que exista una comisión de evaluación y actualización de los libros de texto gratuitos, sobre todo ahora que se trabaja

con el nuevo libro de Formación cívica y ética y con nuevos contenidos de sexualidad, ya que Tronco (1994) nos advierte cómo en los libros de texto de historia para 4° y 5° grados de primaria existe un manejo peyorativo y de omisión para explicar la participación de la mujer en la historia del país y se observa una desigualdad numérica entre hombres y mujeres que participaron en la historia de México tanto en las ilustraciones como en los textos, prevaleciendo en la gramática lo masculino y de ahí se generaliza hacia el mundo, sin tomar en cuenta a las mujeres, quienes tuvieron un papel importante en la historia del país, que podría ser recuperada en la narración de la vida cotidiana y la función que todas las personas tienen en ella.

En otro trabajo, Charles (1997b) encuentra que no sólo los libros de texto reproducen estereotipos de género sino también los periódicos murales, las monografías, y los carteles que se producen en la escuela. Así, propone convertir tanto los libros de texto como los demás materiales de apoyo en aliados de la función formativa que realizan a partir de la perspectiva de género.

En cuanto a la educación ciudadana, Bustos (1996) señala que existe un sexismo en los materiales que utiliza esta enseñanza, afirmando que la democracia debe ser asumida no sólo como un régimen político o como una forma de gobierno, sino como un estilo de vida. Un principio fundamental debe ser la igualdad de derechos entre hombres y mujeres impulsado desde los materiales y la educación ciudadana de niñas(os).

No obstante la poca investigación referida a los libros de texto en el último quinquenio, las políticas públicas han avanzado, esto posiblemente se deba a las investigaciones previas y a los acuerdos firmados por México ante Naciones Unidas. Ejemplos de algunos de estos cambios, en los libros de texto gratuitos son:

En el libro de *Ciencias naturales* de 5° grado hay una lección que se llama “Las oportunidades para las mujeres y hombres deben ser las mismas”. Incluye una gráfica del aumento de las científicas.

En el libro de 6° grado se introdujo la lección de “La equidad y el respeto entre mujeres y hombres”, que da cuenta de que cada vez hay más mujeres estudiando; asimismo, presenta un contenido referido al machismo y la violencia que sufren las mujeres. En la parte inferior hay una imagen referida a la línea del tiempo del embarazo. Otras lecciones son: “Las relaciones familiares”, “El camino hacia la edad adulta” y “Una escuela distinta”, esta última hace referencia a la secundaria, para motivar a las alumnas a continuar sus estudios. Otra lección es “La atracción entre el hombre y la mujer” presentando fotogramas de películas mexicanas en las que se ilustra este tipo de relaciones.

En la parte de contenidos asociados, la lección sobre “Conocimiento del medio”, en 2º grado, y la “Colaboración en tu casa” rompen con los estereotipos tradicionales asignados a mujeres y hombres.

La iconografía de los libros de texto también ha cambiado. En 1er grado están los dibujos sobre los oficios en la ciudad, allí se presentan mujeres realizando oficios que antes eran exclusivos de los hombres. En 2º grado, está la lección referida al conocimiento del medio ambiente en el cual las mujeres aparecen realizando actividades no tradicionales.

En cuanto al lenguaje, no hay muchos cambios, autoridades de la SEP²⁵ justifican el que no es posible un cambio total porque el mayor obstáculo en ello es la estructura propia del español y su gramática, que establece reglas de género gramatical, sobre todo en los plurales.

Metodologías

No cabe duda de que, de las aspiraciones del programa educativo de 1979, “educación para todos”, se pasó, en 1982, a la búsqueda de la “excelencia educativa”, con el objetivo de mejorar la calidad educativa, dando pie al Programa de Educación 1995-2002 —cuyos ejes supuestamente fueron la equidad, calidad y pertinencia— y al Programa Sectorial de Educación de este nuevo sexenio. Con todas las políticas y estrategias que presentaron estos programas, ha sido necesario cambiar las metodologías de enseñanza, sin embargo desconocemos cómo se aplicaron las propuestas en cada cambio curricular, si éstas fueron efectivas y en el caso de que no cuáles fueron sus problemáticas, en otras palabras, qué investigaciones o datos sustentan los cambios.

Con relación a ello y la cuestión de los géneros, encontramos que Ayús (2000) dice que el trabajo se organiza a partir de un estado del arte sobre la relación entre la teoría feminista y los estudios de género y su implicación en el campo de la investigación educativa. Presentando una evaluación crítica de las estrategias metodológicas que se han ensayado hasta el momento en la exploración de las asimetrías de género en escenarios educacionales y en el ejercicio de ciertas prácticas a través de las cuales se construyen las identidades de género y las relaciones entre niños y niñas, hombres y mujeres, en los entornos educacionales. Concluye con un conjunto de propuestas metodológicas y temas a explorar para desarrollar investigación sobre las relaciones entre los géneros en los procesos pedagógicos.

²⁵ Participación de Elisa Bonilla en el ciclo de conferencias “Mujeres que hacen escuela”, Colegio San Ignacio de Loyola e Instituto Bideazartu, 22 de mayo 2002.

Hernández Aguilar (2000) hace una propuesta de actividades orientadas a diseñar un programa para la enseñanza de los derechos humanos de las niñas, para las tres primeras unidades del programa de preescolar.

De María (1996a) hace notar la actual desigualdad en el modo en que se imparte el conocimiento, el cual está pensado para dirigirse, principalmente, a un solo tipo de población (hombres blancos y burgueses). Dejando fuera la diversidad de clases, etnia, edad y género. Plantea también, citando a Winch, 1991, que los descubrimientos antropológicos dan cuenta de que no existe solamente un modo de conocer, como lo ha establecido la ciencia, sino que existen “formas de racionalidad diferentes de las nuestras”.

Zapata, Vázquez y Alberti (2000) presentan una visión histórica sobre la educación, hacen referencia al modo en que el conocimiento y la elaboración del mismo se ha dirigido hacia un solo sector de la población en el mundo y, por otro lado, analizan cuándo fue que se empezó a dar el movimiento feminista en la educación.

Aula

El aula es el espacio privilegiado de la relación educativa donde se posibilita, o no, cualquier innovación más allá del discurso y la norma técnica. Es en el encuentro de un yo frente a un tú que se detonan y renuevan las cargas valorativas sobre los géneros. Así los estudios sobre el aula se centran en la figura de las maestras y maestros como principales reproductores de valores, estereotipos y roles. Es en estas situaciones donde se evidencia la condición de género; no obstante para las y los docentes resulta irrelevante o desconocido el impacto de la situación genérica bajo el pretexto de las densas cargas de contenidos por “enseñar”.

En este tipo de estudios también se puede observar cómo el aprendizaje escolar continúa basado en una reproducción de información sancionada desde el lugar y los valores de la maestra(o), más que en un mecanismo de reconstrucción, creación y formación constante de los individuos.

Al respecto, Bustos (1999) nos dice:

El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos. El género estructura la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda la vida social. La educación, como instancia socializadora, es una de las vías para la transmisión y reforzamiento de los roles y estereotipos de género, y por tanto de prácticas de discriminación dentro del aula.

Y refiere cómo los materiales, los juegos y otras actividades también contribuyen a reforzar la concepción de feminidad y masculinidad dentro del salón de clases. Da ejemplos de cómo el propio libro de texto gratuito está constantemente matizado por elementos sexistas, destacando la superioridad masculina sobre la femenina.

Delgado, Gabriela (1993a) reporta los resultados de un cuestionario aplicado a docentes, hombres y mujeres de bachillerato, con relación a la opinión del cómo participan las y los estudiantes en el aula. En sus respuestas aseguraban que ellos no hacían diferencias entre hombres y mujeres, argumentando que actualmente “todo es unisex”, de esta manera no hay forma de que se perciban las diferencias.

Posteriormente en un estudio dentro del salón de clase, Delgado, Gabriela (1993b) encontró diferencias de género en las relaciones de participación de las y los estudiantes en el aula; llega a estos resultados al aplicar una metodología cualitativa de observación y por medio de entrevistas profundas a las maestras, profesores y estudiantes. Las y los docentes responden a una ideología que determina que las acciones de hombres y mujeres tengan valoraciones diferenciales, expresadas en las significaciones que les dan tanto a sus actividades como a sus logros. Las mujeres del estudio, a pesar de pertenecer a familias cuyos padres y madres tenían actividades profesionales, continúan con actividades escolares en donde se subordinan a las demandas de los compañeros, además autodevalúan sus logros y aspiraciones respecto de las de sus compañeros. Se encontró que la maestra fomenta más el análisis y reflexión en los estudiantes hombres, esto por el tipo de preguntas que les hace sobre contenidos educativos así como por la premiación que da a sus respuestas y discursos. Por otro lado, la docente ejerce el poder hacia los estudiantes (hombres) haciéndolos objeto de sus agresiones, ridiculizándolos y provocando la burla de sus compañeros.

Por otro lado, Ávila, Raúl (1993) nos dice que el modo en que se utiliza el lenguaje, tanto escrito como verbal, en hombres y mujeres no es inherente a los sexos, éste se presenta más frecuentemente en uno de ellos. Así las mujeres tienden a adquirir una mayor riqueza léxica, presentan menos problemas ortográficos, emplean una mejor dicción y usan un discurso de consenso existiendo hombres en su investigación que no lo logran. Es de llamar la atención porque, según Delgado, Gabriela (1993b), en situaciones de la vida cotidiana en el aula la participación verbal de los varones es mayor.

El aula es el espacio en el cual se manifiesta en mayor grado el currículo oculto o implícito, en el que la tradición mantiene las inequidades, reproduce los valores, estereotipos y roles y en el cual las resistencias cobran significados y representaciones diversas.

Currículum oculto

Los estudios con perspectiva de equidad de género son una herramienta básica para dar cuenta de todo aquello que no se materializa, lo que está implícito en las intersubjetividades o invisibilizado por las costumbres y, por las mismas razones, en las relaciones que se dan en el aula.

Hablar de diferencias de género y currículum oculto es una necesidad, en tanto el análisis de este último busca desenmascarar o denunciar las luchas de poder, inequidades y fuerzas ocultas que operan en el trasfondo de toda puesta en práctica educativa. Por ello, el tema del currículo oculto se vuelve un asunto determinante pero, por las dificultades propias de los aspectos que denuncia en relación con las subjetividades, sus recomendaciones y anotaciones no encuentran posibilidades dentro de las propuestas técnico-normativas tan valoradas todavía hoy en día en la educación. Esto conlleva a que los señalamientos no pasen de ser datos interesantes dentro del campo anecdótico de la trastienda de la educación. De allí que los procesos de enseñanza se reproduzcan manteniendo estrategias que en gran medida son productos emanados de recetas.

Bustos (1999) nos dice que “maestros y maestras contribuyen en todos los niveles educativos a fomentar y reforzar la diferenciación de los roles femeninos y masculinos a través del currículum oculto, con un trato diferenciado para hombres y mujeres, vía el lenguaje: tono de voz, los gestos, la frecuencia y duración en la atención proporcionada a unos y otros”, por ello plantea que es requisito que maestros y maestras se encarguen de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje, que cuenten con capacitación y sensibilización en torno al enfoque de género, lo que contribuirá a que se evite que a través del currículum oculto que mantengan situaciones de discriminación y sexismo.

Asimismo, Charles (1997c) señala que “el trato diferenciado entre niños y niñas, entre otras cosas, condiciona comportamientos diferenciales que, muchas veces, sitúan en desventaja a las mujeres”. Por lo que plantea que existe una pedagogía invisible que transmite la discriminación entre los géneros en todas las actividades escolares, ejemplos son los hechos de que los hombres realizan mayor número de actividades deportivas, participan más en clase, son calificados como buenos en computación y matemáticas; mientras que a las niñas se les orilla a ser más pasivas, discretas, limpias, dulces y a estudiar humanidades.

Por estas razones las niñas van sintiendo, a lo largo de su formación escolar, que valen menos que los niños, cuestión que es reforzada cotidianamente por la familia y los medios de comunicación. Así van, poco

a poco, interiorizando este pensamiento y sentimientos, asumiéndolos como propios y naturales. Por lo que es necesario trabajar con ellas para darles seguridad, hacerles sentir que son realmente capaces y levantar su autoestima y autovaloración.

Delgado, G. y Mata (1996) presentan cómo la trayectoria de los y las estudiantes en ocasiones se ven obstaculizadas por las barreras del currículo implícito y explícito en tanto se les niega la equidad que conlleva la igualdad en la diferencia por el no reconocimiento de que como personas con sexo y género específico, requieren de formas diferentes de apreciación que eviten la doble moral o las valoraciones diferenciales.

Riquer (2000) sitúa su posición en la comprensión de la escuela, de las funciones que se le atribuyen, y del aula, con el fin de llegar a visibilizar los hilos finos, casi imperceptibles, que producen la trama de la desigualdad entre los niños y las niñas, señalando que la clave de la desigualdad social y de género está en el modo como, desde la infancia, niñas y niños aprenden a relacionarse con los otros. Como alternativa la autora sugiere desplazar la columna vertebral de aprendizaje desde el texto y la maestra, hacia las interacciones de las y los alumnos.

Marisol Granados, Claudia Pisano y Araceli Quintana (1999), a partir de un estudio realizado con 240 sujetos (120 niñas y 120 niños) en cuatro cohortes de edad de 7 a 13 años, presentan evidencias de cómo niñas y niños continúan representando en sus actividades escolares a hombres y mujeres realizando labores estereotipadas genéricamente, dentro y fuera de la casa. Asimismo, demuestran cómo estas representaciones influyen en sus expectativas educativas, lo cual permite reconocer algunos factores culturales que influyen en sus opciones educativas desde la infancia temprana

Islas Hernández (1997) constata en su trabajo cómo a través de la educación se constituyen identidades dentro de las relaciones sociales, entre los sujetos educadores, educando y los saberes que circulan, y cómo la educación se plantea entonces como un espacio de lucha y constitución de identidades sociales, en el que la relación de presión, limita o abre la posibilidad de reconocimiento del otro como constitutivo del vínculo pedagógico y de las relaciones sociales. Señala la importancia de introducir en la discusión sobre lo educativo, la reproducción de estereotipos de identidades de género.

Ponce (1993) presenta cómo la condición de género de las mujeres de Tuzmapán, Veracruz, va construyendo un sistema de valores propios en un espacio donde la doble moral no existe pero sí el cuestionamiento a los valores foráneos, no obstante las diferencias de género permanecen, ya que allí también se establecen las categorías y papeles convencionales para cada sexo.

La escuela es un medio para proyectarse al futuro, no sólo en el sentido de los aprendizajes que se derivan de ella, sino con respecto a las esperanzas y sueños de las personas; por medio de ella se pueden crear expectativas que, dependiendo de las condiciones de la escuela y las de género, pueden llegar a cumplirse. En este sentido, Tapia (1994) nos presenta cómo la apertura de escuelas en zonas rurales de Morelos han representado para las mujeres campesinas nuevas formas de ser; así nos dice que los tiempos y capacidad de cultivar esperanzas, utopías y sueños se entretienen. La migración también ha permitido a las jóvenes campesinas considerar la posibilidad de irse del pueblo y, de esta forma, la asistencia a la escuela es una posibilidad de una vida distinta.

ACCESO Y PERMANENCIA EN LOS DIFERENTES NIVELES DEL SISTEMA EDUCATIVO

Todo parecía indicar que las políticas públicas referidas a la educación darían un giro, que el enfoque iría más allá del acceso a la educación y que se tomaría en cuenta las variables que permiten la permanencia en el sistema, para lo cual es necesario conocer los índices de aprovechamiento, rendimiento y trayectorias educativas. Es a partir de que se conoce que México obtuvo uno de los últimos lugares en matemáticas y ciencias, comparado con otros países, que se vuelve una necesidad la investigación educativa con perspectiva de género, en la medida en que las mujeres han logrado avanzar no sólo en el acceso sino en la permanencia en mayor porcentaje que los hombres en los diferentes niveles del sistema educativo. Una prueba del cumplimiento de los acuerdos internacionales es la desagregación de la información por sexo, trabajo que ya realiza el INEGI. Según los datos que proporciona en 2001:

En el país, los porcentajes de niños y niñas que asisten a la escuela se incrementaron de manera notoria entre 1970 y el año 2000, al pasar de 65.6% a 92.4% para los hombres y de 63.3% a 91.8% para las mujeres. Estos datos revelan una proporción de asistencia a la escuela ligeramente mayor de los niños que de las niñas; sin embargo, se observa que entre 1970 y 2000 el porcentaje de asistencia de las niñas se incrementó en 28.5 puntos porcentuales, mientras que el correspondiente a los niños lo hizo en 26.8 puntos porcentuales, lo que significa que la brecha entre niños y niñas se ha reducido considerablemente, pero todavía en el año 2000 más niños (9.3 millones) van a la escuela con relación a las niñas (9.1 millones).²⁶

²⁶ INEGI (2001). *Mujeres y hombres en México*, México, p. 155.

Prueba de que aun en las familias se mantienen patrones culturales que favorecen a los niños y de que existe la necesidad de una mayor participación de las familias en las políticas escolares.

El mosaico cultural de nuestro país no sólo refleja diferentes patrones, sino condiciones socioeconómicas diferenciales que nos llevan a situaciones de extrema pobreza, lo que al mismo tiempo se representa en la información sobre asistencia escolar por entidad federativa. Para el año 2000 se muestra que en 18 de los 32 estados del país, la proporción de niños de 6 a 14 años que asiste a la escuela es mayor al promedio nacional (92.4%); en el caso de las niñas, 22 estados registran porcentajes por arriba del promedio nacional (91.8%), ocupando el primer lugar en ambos casos el Distrito Federal con 96.6%. En los extremos opuestos se encuentra Chiapas donde sólo 86.1% de los niños y 82.7% de las niñas asisten a la escuela.

Resulta importante destacar que entre las y los infantes de Chiapas y del Distrito Federal que asisten a la escuela hay una distancia de 10.5 puntos porcentuales; mientras que para las niñas, la diferencia alcanza 13.9 puntos. En 20 estados más niñas que niños se encuentran excluidas del sistema educativo nacional, observándose la mayor diferencia en Chiapas con 3.4 puntos porcentuales en contra de las mujeres.²⁷ Ésta es la evidencia de la discriminación y sexismo hacia el género femenino.

Los estudios encontrados respecto del acceso, confirman estos datos como son los de Cortina (1995); Díaz de Cosío, Cerón y Matamoros (1997); Navarro (1998); y Valenzuela, Malú (1999); en todos ellos se manifiesta que el acceso no es lo único ni lo básico, que es necesario analizar los procesos internos de permanencia y la igualdad de oportunidades que se le da a las mujeres. Vale la pena destacar que estos estudios se hacen en un periodo de tres años y que nos permiten hipotetizar la importancia que tuvieron en las políticas públicas al acceso a la educación, seguramente como una forma de cumplimiento de los tratados firmados por México.

Cortina (1995) dice que:

Se puede afirmar que las dos últimas décadas han traído a las mujeres un mayor acceso a las instituciones educativas en México y Latinoamérica en general. Sin embargo, incluso a pesar de que están cerca de alcanzar la equidad en el acceso a la educación, su participación en el mercado de trabajo está marcada por la discriminación y el confinamiento a los oficios considerados típicamente femeninos.

²⁷ *Ibíd.*, p. 156.

Por otro lado, Díaz de Cosío, Cerón y Matamoros (1997) dicen que:

La participación de hombres y mujeres en el sistema educativo nacional a partir del análisis de estadísticas para los niños escolares 1997-1998 al 1994-1995, de los censos generales de población y vivienda 1970 y 1990, así como del archivo de cédulas profesionales de la Dirección General de Profesiones 1945-1995 muestran que ha habido un avance considerable en la presencia de la mujer en el sistema educativo. Faltan sin embargo esfuerzos para que se dé la plena igualdad.

Después de un estudio sobre las diferencias por género en los coeficientes de absorción en la secundaria en los estados de Aguascalientes y Oaxaca, de 1980 a 1995, Navarro (1998) confirma que la estructura económica y el nivel de bienestar afectan de manera distinta el ingreso de hombres y mujeres a la secundaria, independientemente de sus capacidades.

Valenzuela, Malú (1999) habla del incremento indiscutible de las niñas en la matrícula de educación básica, específicamente en los niveles de preescolar y primaria pero, al mismo tiempo, muestra cómo no se modifican los patrones culturales tradicionales que se reproducen en las escuelas y las expectativas acerca de la forma de ser y comportarse que se espera de las niñas y los niños.

Nivel básico

El cambio en la agrupación de los niveles educativos y el hecho de que se haya determinado que el nivel básico incluye el último grado de preescolar, la primaria y la secundaria conlleva una serie de problemáticas cuando se ven desde la perspectiva de género. Para el caso de preescolar —sin profundizar en la problemática de la falta de infraestructura física: número de escuelas y aulas que nos son suficientes para el número de niñas y niños en edad preescolar, pero sí de la plantilla de docentes la cual no es suficiente para atender al número de grupos necesarios para cubrir la cohorte generacional correspondiente— no hay relación entre el número de egresadas de las normales de educadoras y de las universidades para responder al incremento necesario de los grupos. Ante esta situación hay dos posibilidades, ambas inviables para cumplir con el objetivo de calidad y de equidad genérica.

La primera sería la preparación, vía *fast-track*, de personal docente sin práctica ni experiencia en el desarrollo infantil y en la solución de problemas que esta edad conlleva. Nuevamente existe el riesgo de optar por

aquellas personas que cumplan con los requisitos de vocación femenina necesarias para las relaciones con infantes de esa edad, lo que nos lleva a la repetición de patrones contra los cuales las propias educadoras han luchado, el que su actividad docente sea considerada una profesión.

La segunda, por sí misma no recomendable, es que el número de estudiantes por cada grupo se aumente, lo que va en detrimento de los procesos de enseñanza aprendizaje y de la relación humana necesaria para dar el paso entre ámbito familiar y el escolar.

En cuanto a lo que corresponde a los otros dos niveles, primaria y secundaria, para las estudiantes mujeres, el que obtengan un certificado de educación básica que incluye el requisito de la terminación de la secundaria les cierra aún más las posibilidades de contratación en el mercado laboral. Las diferentes cámaras como la Confederación de Cámaras Nacionales de Comercio, la Confederación de Cámaras Industriales y la Cámara Nacional de la Industria de la Transformación y otras tenían como requisito de contratación el certificado de primaria; con esta nueva política, ahora exigirán el de la educación básica.

Aun cuando ha aumentado y casi equilibrado la matriculación de mujeres y hombres en la primaria, el paso a la secundaria determina que no todas las que terminaron el sexto año —en ocasiones con calificaciones más altas que los hombres— opten por continuar en el siguiente nivel; lo cual se comprueba con la comparación del número de ellas de primaria y las que ingresan a la secundaria, de allí que el paso de un nivel a otro es el filtro para las niñas y en la medida que no lo pasen pierden las oportunidades laborales y la inversión hecha en su formación es un costo muy alto para el Estado.

Prueba de ello es que, en 1998, la matrícula en secundaria alcanzó 5.1 millones, 51.4% de alumnos y 48.6% de alumnas, cuando en la primaria la diferencia porcentual era mínima en el último grado. Esto se comprueba nuevamente porque en 29 de las 32 entidades federativas predomina la participación masculina; las entidades donde se reflejan las mayores diferencias son el Estado de México (con 20 mil hombres más que mujeres), Chiapas (19 000) y Veracruz (17 000).²⁸

Díaz de Cosío, Cerón y Matamoros L. (1997) nos muestran que:

La mujer está presente en todos los niveles del sistema educativo nacional, desde las escuelas en comunidades indígenas hasta la licenciatura, aunque todavía no ingresan a la secundaria en números proporcionales a su representación en la población. A partir del comienzo de la secundaria, la mujer tiene

²⁸ *Ibidem*, p. 164.

más probabilidades de terminar los ciclos y en 1995 egresaron ya, con título y cédula profesional, más mujeres que hombres.

Podemos inferir que esto es debido a los patrones tradicionales de las familias y a la falta de responsabilidad del Estado para mantener y recuperar las inversiones que se hacen en las mujeres; Navarro (1998) lo demuestra al decir que: “La decisión de las familias de enviar a sus hijas a la secundaria está influida por los recursos de la familia, la oferta educativa y las oportunidades futuras de empleo.”

El filtro que se hace de la primaria a la secundaria, no considera el rendimiento y aprovechamiento que tienen las niñas, son ellas las que tienen las calificaciones más altas, los menores índices de reprobación y deserción. Sin embargo no hay relación entre el número de egresadas de primaria con la matriculación a la secundaria. Sandoval y Tarrés (1996) hablan de que en el nivel de la educación básica, refiriéndose a las egresadas de la primaria, las cifras indican que las mujeres abandonan los estudios al término de cada ciclo escolar.

El que la secundaria ahora sea obligatoria, determinó que existieran ajustes en los criterios de contratación en el mercado laboral, como ya se indicó, actualmente se solicita el certificado, no de primaria sino, de secundaria o sea el de la educación básica, lo que implica que nuevamente la mujer se vea en desventaja con relación a los hombres en el mercado laboral como lo indica Navarro, Yadira (1998) “El contexto de la educación secundaria esta siendo modificado a raíz de la aplicación de dos políticas: la descentralización y la obligatoriedad de la secundaria a partir de 1993”.

Como se vio en otros datos referidos a la matriculación y permanencia este fenómeno no necesariamente está relacionado con falta de capacidad, rendimiento o aprobación en los niveles anteriores. Es evidente que los cambios de un nivel educativo a otro determinan que las familias piensen nuevamente y revaloren la posibilidad de que las mujeres continúen sus estudios. No hay aún la concepción de que la inversión, no sólo económica, sino de tiempo, no está conceptualizada para el desarrollo de las mujeres.

Nivel medio

El trabajo realizado por INEGI demuestra cómo hay mayor permanencia de las mujeres en los diferentes niveles educativos, el problema es pasar la brecha entre uno y otro. Así tenemos que, entre 1990 y 2000, se observa un mayor incremento en la asistencia escolar de la población joven femenina, en las edades que caracterizan este nivel, al pasar de 22.2 a 23.6%, lo que

significa una variación de 1.4 puntos porcentuales, mientras que la masculina apenas es de 0.8 puntos. Lo anterior refleja una disminución importante en la distancia que hay entre las mujeres y los hombres de 15 a 29 años que asisten a la escuela.²⁹

Sin embargo la pirámide que representa la disminución de la población en el sistema educativo se reproduce de la misma manera cuando se ve con perspectiva de género, detectándose diferencias en cuanto al sexo de los estudiantes. La población joven de 15 a 29 años que asistió a la escuela en el año 2000 representó 24.9% del total de población con estas edades, siendo mayor la proporción de asistencia escolar masculina que femenina, 25.4 y 22.2%, respectivamente.

Por otro lado, el INEGI proporciona datos del nivel medio superior, el cual queda actualmente comprendido en el nivel medio y nos muestra cómo entre 1990 y 1998, la educación media superior creció a una tasa promedio anual de 3.7%, siendo mayor la tasa de las mujeres (4.2%) que la de los hombres (3.2%).

En el nivel profesional medio, mientras el número de hombres aumentó en 37 mil alumnos entre 1990 y 1998, para el caso de las mujeres disminuyó a 23 mil alumnas en el mismo periodo; sin embargo, en 1998 aún predominan las mujeres (52.7%).

Por otro lado, en el bachillerato hay más hombres (50.2%) que mujeres (49.8%), pero es importante destacar que en 1998 se ha reducido la diferencia que se observaba en 1990 entre los sexos, al pasar de 8.6 puntos a sólo 0.4 puntos porcentuales.³⁰ Desconocemos si disminuye la matriculación de las mujeres en esta modalidad educativa a diferencia del nivel profesional medio, porque permanece la creencia de que las mujeres deben optar por carreras y oficios cortos, ya que una educación universitaria requiere de mayor permanencia y ellas están destinadas al matrimonio.

Los estudios de género y mujeres en este nivel educativo se centran básicamente en el sistema de la preparatoria nacional y los colegios de ciencias y humanidades. ¿Será que este fenómeno de investigación se realiza en este nivel educativo porque, por lo general, las personas que investigan están vinculadas directamente con las instituciones de educación superior? Como se presentará a continuación en el apartado de instituciones, que las investigaciones sobre los géneros se concentran en estos espacios educativos.

²⁹ *Ibíd.*, p. 158.

³⁰ *Ibíd.*, p. 165.

Con respecto a otras modalidades del sistema encontramos en el estudio de Guerra Ramírez (2000) que las y los estudiantes otorgan diversos significados al estudiar un bachillerato en un Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) o en un Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial (CEBETIS). El análisis central no sólo está en el interjuego entre las condiciones estructurales y las representaciones de cada género, sino en el valor social que se le da al lugar en el que se estudia, lo que determina que se consideren bachilleratos de primer y segundo niveles, lo que afecta directamente en la formación de profesionistas en ciertas áreas, ya que ambos tienen objetivos de formación diferentes, pero necesarios para el desarrollo económico del país.

Delgado, Gabriela (1993b) demuestra las diferencias de género en la participación en el aula de una escuela preparatoria, a partir de confrontar las observaciones y argumentaciones que hacen las y los estudiantes y la relación de la maestra y el maestro con ellas y ellos. En una asignatura que podría considerarse neutral, en cuanto a las preferencias de hombres y mujeres, como es la química, muestra cómo el ejercicio de poder de la docente es diferencial hacia las personas dependiendo de su sexo. Asimismo, se rompe con el mito de que la relación entre mujeres y la protección generacional que se da entre una mujer mayor con las jóvenes es un mito, ya que aun cuando no existe la agresión verbal y el castigo hacia las estudiantes, las demandas educativas que se les piden a ellas, no rebasan el nivel de información que presenta la taxonomía de Benjamín Bloom, a diferencia de lo que se les pide a los hombres, quienes tienen que demostrar sus conocimientos a partir de los niveles de análisis y síntesis; lo que, según Burín, Moncarz y Velázquez (1991), determina que las mujeres se mantengan en estados de pasividad y subordinación.³¹ Con respecto a la relación entre los estudiantes existen los patrones de subordinación de las alumnas hacia sus compañeros y de dominación y apropiación de los espacios y de la participación en acción y discursiva.

Nivel superior

Encontramos que una de las manifestaciones más claras sobre el sexismo es la absorción por nivel educativo, el INEGI reporta que “en el ciclo escolar 1997-1998, con la excepción de los niveles de normal licenciatura y de pro-

³¹ Burín, Mabel; Moncarz, Esther y Velázquez, Susana (1991) *El malestar de las mujeres. La tranquilidad recetada*. Buenos Aires, México y Barcelona: Paidós

fesional medio, se inscribieron en el nivel educativo inmediato superior más hombres que mujeres que concluyeron y aprobaron el nivel inferior correspondiente.”³²

Entre 1990 y 1998, la educación superior creció a una tasa promedio anual de 4.9%, la masculina lo hizo a un ritmo de 3.6% y la femenina casi al doble 6.5%. De 1990 a 1998, la participación de las mujeres en la educación superior se incrementó en 352 mil personas, al pasar de 536 mil a poco menos de 888 mil alumnas; mientras que la presencia de los hombres aumentó en 234 mil alumnos; sin embargo, aún sigue siendo menor la matrícula femenina que la masculina.³³

Para 1998, la matrícula femenina en la normal licenciatura representa dos tercios de la total del nivel; en cambio, en la licenciatura universitaria y tecnológica asisten 115 hombres por cada 100 mujeres. Entre 1987 y 1997, la matrícula de universitaria y tecnológica se incrementó para ambos sexos; sin embargo, para las mujeres el aumento en la tasa de crecimiento anual es muy significativo, 5% en relación con la masculina de 1.6%; con lo cual la brecha entre hombres y mujeres se cierra cada vez más.

Celis y Martínez (2001) nos dicen que: la participación femenina en el nivel superior, tanto universitario como no universitario, ha experimentado un incremento significativo en toda Latinoamérica. Para el caso de México, según datos de la ANUIES, en 1986 del total de alumnos inscritos en nivel de licenciatura (988 074) 36% eran mujeres; en 1999 la situación ha cambiado notablemente pues ahora este porcentaje es de 47% (total de alumnos inscritos 1 481 999).

Este incremento en la matrícula femenina en las instituciones de educación superior de nuestro país, incluyendo la UNAM, no se ha visto acompañado de otros cambios, como son la estructura organizativa de la institución, los currícula, los enfoques metodológicos para la docencia, ni en las estrategias para alcanzar algunos de los objetivos de la formación integral.

Esto es de particular relevancia si, además, se toma en cuenta que el incremento de las mujeres en la matrícula universitaria no sólo es un fenómeno cuantitativo y aislado; sino que, además, se ha visto acompañado por una parte, de su participación en espacios que se esperaba fueran ocupados de manera proporcional a la matrícula total de estudiantes y, por otra, por el empleo cada vez más creciente de los recursos institucionales para el apoyo de la permanencia con calidad del estudiante universitario.

³² INEGI (2001) ob. cit. p. 193.

³³ Ibidem, p. 168.

Del total de estudiantes que ingresaron en el ciclo académico de 1995-1996 al bachillerato universitario (33 243), 48% era de sexo femenino; sin embargo, tres años después, para el ciclo 1998-1999, el porcentaje de mujeres que ingresa a los estudios de licenciatura de la UNAM es de 51% (de un total de 29 212 estudiantes). Es decir, en tan sólo tres años, las mujeres rebasan en 3% la matrícula de los hombres, al pasar de un nivel educativo a otro.

Es notable también la participación de las mujeres en cuanto a la obtención de becas o apoyos para el desarrollo de sus estudios. Por ejemplo, en la más reciente asignación de becas de la Fundación UNAM, AC para estudiantes de alto desempeño y escasos recursos económicos, las mujeres representaron 68% del total de becarios de este programa (2 062) y 60% de los del programa de beca idioma, que otorga la Dirección de Orientación y Servicios Educativos (1 655).

Del total de estudiantes universitarios que durante el periodo comprendido entre 1999 y 2001 iniciaron la realización de su servicio social de un total de 25 152, 60% fueron mujeres.

Del total de estudiantes de licenciatura que durante el ciclo académico 2000-2001-2000-20002 fueron regulares y obtuvieron diez de promedio en las materias cursadas —y que por tal motivo obtuvieron un reconocimiento— 68% fueron mujeres, de un total de 533. Para el nivel de bachillerato el mismo porcentaje fue de 75 de un total de 253 estudiantes.

Del total de 6 415 estudiantes registrados en la Bolsa Universitaria de Trabajo durante el último ciclo escolar, 57% (3 665) correspondió a estudiantes de sexo femenino.

La especificación de estas cifras sólo buscan reiterar lo que ya es una realidad reconocida por propios y extraños: una mejor y mayor participación de las mujeres en todos los niveles y procesos educativos y formativos, que a lo largo de su tránsito por la institución, enfrenta el estudiante universitario.

No obstante estas características de la creciente presencia femenina en nuestro medio educativo y las transformaciones y adecuaciones que ha sufrido el concepto de orientación educativa universitaria, todavía no se cuenta con estrategias claramente delineadas para abordar de manera adecuada los fenómenos concomitantes a la feminización de la educación superior

Es poca la investigación que da cuenta de la condición de las estudiantes en los estados, de ellos se cuenta con el caso de Sinaloa, estudio realizado por Audelo, (1999) y Rodríguez, Beatriz (1999), quienes muestran la forma de incorporación de la mujer a estudios de licenciatura observando un incremento a partir de los noventa.

A pesar de esta participación de las mujeres en la educación superior, se mantiene la discriminación de ambos sexos en las diferentes disciplinas que se han caracterizado por ámbitos femeninos y masculinos, sin tomar en cuenta las capacidades y habilidades de ambos géneros por los estereotipos impuestos a partir de las tradiciones y las costumbres. Éstas como se verá por varios hallazgos, se reproducen de la misma manera que en el nivel básico del sistema educativo, como se puede observar por los datos de INEGI.

La distribución de la población matriculada en este nivel de instrucción, en las distintas áreas de estudio y tanto en el caso de los hombres como de las mujeres, básicamente ellas se concentran en las ciencias sociales y administrativas, mientras que las disciplinas que cubren las ingenierías y las áreas tecnológicas son espacios de los hombres.³⁴

Las mayores diferencias absolutas en las matrículas entre los sexos se observan en las ingenierías, 198 mil más hombres que mujeres, lo que se traduce en 39 mujeres por cada 100 hombres; y en las ciencias sociales, 73 mil más mujeres que hombres, lo que significa 123 mujeres por cada 100 hombres.³⁵

Así, en 1997, en las áreas sociales y administrativas, de cada 100 estudiantes 45 son hombres y 55 mujeres. En el caso de las ingenierías, las proporciones son 72.1% de la asistencia masculina y 27.9% de la femenina.

El mayor incremento femenino se observa en el posgrado, donde la matrícula se triplicó entre 1990 y 1998, por lo que la tasa de crecimiento de la matrícula femenina en este nivel es de 14.7% en promedio para los ocho años del periodo.³⁶

Lo anterior demuestra que cuando las mujeres se proponen conseguir una meta, si se les dan las oportunidades, lo logran, demostrando que la inversión en educación hacia el género femenino reditúa a largo plazo. Osorio (1996) dice que en el caso concreto de las científicas, según los trabajos más recientes, en el desarrollo educativo nacional de los últimos decenios, han incrementado su participación en los niveles de educación superior y de posgrado, considerada la fase previa al ingreso a la actividad científica. Dicha formación debería permitirles ingresar a la producción científica; sin embargo, por su situación y condición de género, se les presentan conflictos y contradicciones para modificar los roles sociales que se les han asignado y que están implícitos en los valores tradicionales del entorno social.

³⁴ *Ibíd.*, p. 171.

³⁵ *Ídem.*

³⁶ *Ibíd.*, p. 168.

Sandoval y Tarrés (1996) demuestran cómo en la educación superior, disminuye la desigualdad, en términos cuantitativos, de acceso por género, aunque persiste el rezago femenino según las áreas disciplinarias. Durante la década estudiada, se registró un aumento en la participación femenina en el nivel de posgrado.

Sin embargo es necesario manifestar que los avances en la incorporación de las mujeres a la educación superior, no serán un logro en la medida en que no exista una correlación positiva en su inserción al mercado de trabajo y aun en la propia academia.

NUEVAS TECNOLOGÍAS

Actualmente es necesario investigar el impacto de las nuevas tecnologías en la educación, como es el uso de internet y la telesecundaria en México.

Con respecto a internet, por el momento sabemos que sólo en la educación superior se cuenta con esta tecnología, que es utilizada mayoritariamente por la plantilla académica y en algunos casos por las y los estudiantes en aquellos espacios en los cuales es factible y existe este tipo de recurso. A quien hace uso de él se le abren las posibilidades de navegar virtualmente por espacios lejanos, enfrentándose a nuevos y diferentes conocimientos, así como de reconocer y valorar diversas culturas. No obstante estos beneficios, se desconoce aún el perfil de quienes acuden a este tipo de servicios y las formas en las que las utilizan.

Es necesario impulsar este tipo de estudios, porque sabemos que el actual gobierno, por medio de la asociación civil “Vamos México”, ha entrado en contacto con grandes compañías —como la de Bill Gates— para proporcionar a las y los estudiantes de zonas rurales computadoras que les permitan acceder a los usos de internet, así como que aquellos de educación superior que usan los servicios en ocasiones tienen información de punta, que no siempre es conocida por sus propios profesores. Si tal fuera el caso es necesario reflexionar en el cambio de metodologías de enseñanza y capacitar a la plantilla docente en estos nuevos mecanismos que no existían cuando se formaban como profesionales.

Según estudios de Lund (2002), la estimación de base real de usuarios de internet en toda la república es 3 190 000, la mitad de la que hay en Brasil que es de 7 500 000, esto es debido a la falta de infraestructura telefónica en México. La medición entre cuentas (conexiones) y personas (usuarios) se realiza con una fórmula utilizada en la industria, los resultados de su aplicación, en espacios de investigación, indican que de 1997 a

1999 hubo 3.7 usuarios por conexión y de 2000 hasta la fecha es de 3.1 conexiones por usuario. Asimismo reporta que el crecimiento en México es consistente y concentrado, sobre todo en el gobierno, las escuelas y *ciber* sitios. Los perfiles demográficos y las proyecciones en el uso de internet son:

1997-1999	Hombres:	67%
	Mujeres:	33%
2000-a la fecha	Hombres:	52%
	Mujeres:	48%
Proyección	Hombres:	48%
	Mujeres:	52%

Entre sectores de clase media baja, clase obrera y extendiéndose hacia sectores marginales, hay atracción hacia internet con la integración orgánica de *ciber* capacidad como un elemento clave del concepto popular de movilidad social; las mujeres son quienes más navegan y utilizan internet para sus trabajos, esto pudiera obedecer a que este tipo de tecnologías es de reciente aplicación y por lo mismo no se han caracterizado por ser espacios de exclusividad de un sexo.

López García, Guadalupe (1997) realizó una investigación a partir de una encuesta aplicada a 66 organizaciones civiles, de 14 estados y el Distrito Federal, da cuenta de que las mujeres son las principales usuarias de internet, siendo eudora, vía la Neta, el programa más empleado por ellas como un uso cotidiano de comunicación electrónica. Resalta el hecho de que las mujeres fueron mayoría en el proceso de capacitación en internet y son las responsables de la comunicación dentro de las organizaciones. Sin embargo, nos dice la autora, se debe atender la evolución de este uso porque la historia ha demostrado que cuando las mujeres desempeñan ciertos trabajos, la profesión o habilidad se “feminiza” y la tendencia es desvalorizarlo.

Telesecundaria

El uso de la telesecundaria en la educación básica en México es reconocido como un éxito internacional, no en balde han existido propuestas de compra de la programación y de los procedimientos mexicanos por países centroamericanos. Como lo informaron, en 1999, los representantes de Costa

Rica en el seminario internacional. “Derecho a la equidad desde la infancia. Nuestras niñas”, que organizó la Secretaría de Relaciones Exteriores y UNICEF.

Sin embargo en la telesecundaria se reproduce la problemática de mantener los estereotipos y roles tradicionales asignados a mujeres y hombres al ignorar los sesgos de discriminación que éstos producen, esto se comprueba con los resultados de la investigación de Delgado, Bustos y Novoa (1998), en la que a partir de un marco teórico relacionado con los estereotipos y el sexismo, éstos son definidos como juicios más o menos falsos, preconcebidos de modo irracional y como las formas más contundentes de discriminación, denigración y subvaloración hacia uno de los géneros, respectivamente. Ambos son una representación del mundo y de las cosas que se compone, en buena parte, de conocimientos indirectos que se han extraído de otras fuentes que no son de la experiencia, ni reflexión directa de las personas que los ejercen o los viven. Sin embargo cumplen funciones con consenso social para ayudar a defender y preservar el sistema de valores y mantenimiento de ideologías de los grupos que detentan el poder.

Del resultado del análisis de contenido de diferentes materias educativas de primer y segundo años que se transmiten en más de 300 puntos del sistema satelital en toda la república, se demuestra, entre otras, que “en la materia de biología existe un predominio de estereotipos masculinos, representando más del doble que los estereotipos femeninos, constituyendo más de 50% con respecto al total de los segmentos analizados (56 y 58%, respectivamente). En el 2º grado, los estereotipos femeninos sólo representan 28 y el 0% para el 1º grado. La mayor incidencia de estereotipos masculinos se entiende a partir de la poca presencia femenina en esta materia”.

En los contenidos de la materia de educación tecnológica:

[...] se observan claramente polarizados los valores de estereotipos y el sexismo; en cuanto a los primeros se encuentra que el 100% corresponde al género masculino, con respecto al sexismo existe igual porcentaje en contra de las mujeres. La observación que vale destacar para la materia de geografía es la constante que mantienen con respecto a la información de estereotipos, donde se observa que en un 82.3%, el estereotipo masculino supera al femenino. Por lo que respecta al sexismo, es a la inversa, esto es, el porcentaje más alto: 56.3% corresponde a las mujeres. De los tres programas analizados de historia, el promedio de estereotipos masculinos representan un 93.3%, en tanto que el porcentaje de los femeninos es del 5.9. Estos resultados permiten destacar que es notoria la marcada reproducción que existe en estos programas hacia

las características tradicionales de lo que es ser un “hombre”, por otro lado se evidencia que el sexismo está dirigido hacia las mujeres en la medida que encontró 0% hacia los hombres.

Medios de comunicación

Desde hace varias décadas, los medios de comunicación como una forma de educación no formal han sido tema de estudio, tanto impresos como electrónicos y, dentro de estos últimos, la televisión es fundamental por el papel que tiene en la formación de la infancia y la juventud, como fuente constante de distintos aprendizajes extraescolares. Es tal su importancia que en la Conferencia Mundial de la Mujer de 1995 uno de los 13 ejes de trabajo fue el de “Mujeres y medios de comunicación”. El documento presentado por México (CONAPO, 1995a)³⁷ establece como necesarias las siguientes líneas de acción sobre esta temática:

- Emprender en los medios de comunicación, campañas permanentes de revaloración de la imagen de la mujer, difundiendo la diversidad de papeles que desempeña.
- Realizar acciones sistemáticas de sensibilización dirigidas a empresarios y profesionales de los medios de comunicación para propiciar la eliminación de las imágenes estereotipadas de las mujeres y promover la difusión de representaciones realistas y plurales de mujeres y hombres.
- Promover investigaciones orientadas a profundizar en el estudio del proceso de comunicación de las mujeres

Por lo que respecta a la “Plataforma de acción de Pekín” (1995),³⁸ documento emanado de esa conferencia, en la sección J del capítulo IV, el objetivo estratégico J.2 es: “Fomentar una imagen equilibrada y no estereotipada de la mujer en los medios de difusión”. Asimismo, y como parte de las medidas que han de adoptar los gobiernos y las organizaciones internacionales, se señalan entre otras:

- Alentar a los medios de difusión a que se abstengan de presentar a la mujer como un ser inferior y de explotarla como objeto sexual y bien de consumo y

³⁷ Alcayaga, Cristina (1995). *La mujer y los medios de comunicación. Comité Nacional Coordinador para la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer*, México: CONAPO/FNUAP.

³⁸ García, Isabel y Barahona, Manuel Edit (1999). *IV Conferencia Mundial de la Mujer. Declaración de Beijing. Plataforma de Acción*, CONMUJER/UNICEF/Milenio Feminista.

presentarla como un ser humano creativo, agente principal, contribuyente y beneficiaria del proceso de desarrollo.

- Fomentar la idea de que los estereotipos sexistas que se presentan en los medios de difusión son discriminatorios para la mujer, degradantes y ofensivos.

Por otra parte, dentro de las medidas que han de adoptar los medios de información de masas y las organizaciones de publicidad, se reafirma nuevamente lo siguiente:

- Elaborar directrices profesionales y códigos de conducta para fomentar la presentación de imágenes no estereotipadas de la mujer, introducir una perspectiva de género en todas las cuestiones de interés para las comunidades, los consumidores y la sociedad civil.

Con referencia a las medidas que han de adoptar los medios de información, las organizaciones no gubernamentales y el sector privado en colaboración, cuando corresponda, con los mecanismos nacionales encargados de la promoción de la mujer, se destaca:

- Apoyar el desarrollo de nuevos medios optativos y la utilización de todas las formas de comunicación, y proporcionar financiamiento, según proceda, para difundir la información dirigida a la mujer y sobre la mujer y sus intereses.
- Elaborar criterios y capacitar a expertos para que apliquen el análisis de género a los programas de los medios de difusión. [Esto se refiere a la lectura crítica de los medios de comunicación].

Respecto de los alcances y resultados de esta cuarta Conferencia, en el apartado III de otro documento sobre “La posición de México en Pekín” (CONAPO, 1995b),³⁹ se hace un pronunciamiento por la erradicación de los estereotipos de género en los siguientes términos: “Eliminar las imágenes estereotipadas de hombres y mujeres y limitar la difusión de materiales de contenido violento en los medios de comunicación masiva, así como favorecer una mayor presencia de mujeres en las instancias de toma de decisión de dichos medios”.

La televisión ha ido en aumento no sólo en el sentido de que las niñas y los niños pasan mayor tiempo frente al aparato. Villamil reporta que, “de

³⁹ Alcajaga, Cristina (1995), ob. cit.

acuerdo a datos del INEGI, las y los infantes mexicanos ven en promedio 2 mil horas de televisión abierta, mientras que a la escuela sólo acuden 700 horas”.⁴⁰ Lo preocupante es que por medio de los programas televisivos se reproducen los patrones culturales que determinan las diferentes valoraciones que se le da al ser hombre o mujer y refuerzan los roles y estereotipos de discriminación que caracteriza a una sociedad en la cual se “invisibilizan” las condiciones de las personas.

La televisión es un aparato de la educación, entendida en un amplio sentido, no sólo en términos de lo formal y explícito, sino también como lo informal e implícito abriendo de esta manera los espacios como un agente socializador en la constitución del género.

Con relación a esta constante representación de imágenes y papeles de género transmitidos en los distintos medios de comunicación, parte de la discusión y análisis desde la perspectiva de género se ha orientado a indagar las formas en que estos medios intentan incidir en la conformación de identidades y subjetividades femeninas y masculinas en mujeres y hombres, respectivamente. Sobre todo si se toma en cuenta el impacto que tienen, en la medida en que por su alcance llegan a millones de personas entrando a los más recónditos lugares de nuestro planeta, así como el carácter persuasivo que pretenden tener en el consumo o en el cambio de patrones de vida.

Afortunadamente, desde hace al menos dos décadas, la academia y algunas personas encargadas de tomar decisiones en las políticas públicas —como los programas que se impulsaron en el Distrito Federal—⁴¹ están poniendo énfasis en las y los receptores como personas activas, capaces de procesar, seleccionar, dar significado y resignificar la información que reciben, de manera tal que puedan asumir una posición reflexiva, crítica y de negociación ante los medios, rebasando con esto la concepción antigua que colocaba a las y los receptores como entes pasivos, indefensos y frágiles.

En ese sentido, el objetivo de la educación para los medios, o más específicamente el campo de la formación de audiencias críticas con enfoque de género, se ha convertido en la actualidad en un componente necesario en la investigación y análisis de los medios de comunicación. Ahora la preocupación central no es ya sobre los efectos, sino sobre las relaciones que se establecen entre las audiencias y los medios. Por lo tanto, desde hace

⁴⁰ Villamil, Jenaro (2002). “Violencia y consumismo dominan la TV mexicana abierta”, en *La Jornada*, Sociedad y Justicia, martes 30 de abril de 2002, p. 47.

⁴¹ Programa de Audiencias Críticas del Instituto de la Mujer del Distrito Federal, en las dieciséis delegaciones. Cursos de Capacitación a las servidoras públicas dirigidos por la Maestra Olga Bustos.

años quedó ampliamente superada la tesis que hacía alusión al poder ilimitado de los medios sobre una masa de receptoras/es percibida como atomizada, pasiva y endeble. Más bien, la formación de audiencias críticas con enfoque de género pretende que las personas desarrollen una posición crítica, activa y de negociación frente a los diversos medios de comunicación que transmiten programaciones, donde se siguen promoviendo estereotipos y roles de género, a través de imagen, audio y texto, derivando en sexismo y discriminación en el mayor de los casos hacia las mujeres.

La síntesis de publicaciones localizadas se organizaron en tres grandes rubros: 1) estereotipos y roles de género en los medios de comunicación; 2) audiencias, públicos y usuarios; y 3) formación de audiencias críticas con enfoque de género.

Estereotipos y roles de género en los medios de comunicación

Los medios, representan una de las instituciones sociales o agentes de socialización muy importantes que guardan una relación estrecha con las maneras de transmitir, promover y tratar de mantener ciertas creencias, valores y actitudes, que a su vez ejercen influencia o contribuyen, entre otras cosas, en las formas de pensar, modos de sentir y de comportarse de las personas, muy acordes con los estereotipos y roles de género asignados a mujeres y hombres, Bustos (1998b y 2000a), señala que si bien esto mismo ocurre en otras instancias de socialización como son la familia y la escuela, hay que destacar que tratándose de los medios de comunicación, éstos generalmente magnifican y exageran esos estereotipos y roles de género, observándose reiteradamente un sexismo y discriminación, de múltiples formas, sobre todo hacia las mujeres. Como parte de esto, también se recurre a parcializar o silenciar la realidad de los diferentes grupos de mujeres, perpetuando con esto distintos roles y estereotipos de género que ya han sido o están siendo rebasados, cuestionados o rechazados.

Castro (2000) en su investigación sobre estereotipos y roles de género en la publicidad televisiva, plantea que a pesar de los diversos cambios que se han generado en el trato diferencial en mujeres y hombres, aún persisten los roles tradicionales de género que se transmiten y perpetúan a través de las instancias socializadoras, siendo la televisión y la publicidad que en ella se transmite una de las más constantes.

Bustos (1993a) se refiere a la televisión como uno de los medios masivos de comunicación más importantes, de mayor alcance e impacto, independientemente de la edad, sexo o estrato social. En este medio las telenovelas son una parte importante de la programación, donde se trans-

miten reiteradamente estereotipos de género, y observa que éstas son más vistas por mujeres, aunque cada vez más hombres se incorporan a este hábito, desmitificándose la creencia de que ellos no las consumen.

En otro estudio sobre el análisis de contenido de los papeles, estereotipos y normas de género en los cuentos de hadas transmitidos por la televisión, como los de Walt Disney, Moreno (2000) investigó las normas, papeles y estereotipos de género femenino y masculino que estos relatos incluyen en su narración y que promueven por medio de sus personajes. Asimismo, se analizó la forma en que la aplicación de la categoría de género contribuye en el análisis del cuento infantil.

Delgado, Bustos y Novoa (1998), en un trabajo realizado sobre estereotipos y sexismo en la selección de ocho mensajes publicitarios de televisión con cobertura nacional de la programación abierta (canal 2, 7 y 13), “encontraron en 9 grupos focales, y en la aplicación de un cuestionario, que la población no reconoce los estereotipos de género. Que existen diferencias entre las respuestas de las personas adultas y los jóvenes, en donde los segundos muestran una actitud más crítica y una mayor voluntad de cambio”. La información que arrojó este estudio es de gran valía no sólo por la percepción que cada mensaje tiene, sino por lo que representan para el proyecto de vida que cada uno de los receptores.

A diferencia de ellas, Araiza (2000), en su trabajo sobre “Género, socialización y telenovelas: percepción de diferentes audiencias de universitarios”, encontró que las propuestas de cambio en las relaciones de género y los estereotipos sí fueron percibidas y asimilados por la muestra estudiada. Sin embargo, en cuanto al objetivo general se encontró que la telenovela fue percibida en un principio como innovadora con respecto a los cambios de estereotipos de género, pero al final terminó siendo alienada.

Bustos (1994b) indica que no pueden negarse algunos intentos aislados para incidir en los estereotipos de género y presentar imágenes diversificadas de mujeres y hombres, que hace algunas décadas, sería impensable; nos alerta de que muchos de esos cambios resultan en pseudo cambios, ya que en múltiples y repetidas ocasiones esa introducción de “cambios” a través de imágenes y mensajes, derivan al final en un afianzamiento o retorno a los roles tradicionalmente establecidos, contribuyendo con ello nuevamente a la promoción o al mantenimiento de los estereotipos de género.

Audiencias, públicos y usuarios

Un tema que hoy resulta relevante en cuanto a los medios de comunicación es la tesis ampliamente superada que hacía alusión al poder ilimitado de los

medios sobre una masa de receptores/as percibida como atomizada, pasiva y endeble. Así es necesario poner el énfasis en las y los receptores, como personas activas, capaces de procesar, seleccionar, dar significado y resignificar la información que reciben, dejando de considerarlos como grupos homogéneos o entes pasivos.

López Paredes (2000) realizó un análisis teórico donde concluye que bajo las condiciones socioeconómicas e ideológicas que rodean a las familias en nuestro país, así como por las características que conforman al contenido transmitido por la televisión mexicana existe la probabilidad de que las tareas de formación moral y social, tradicionalmente realizadas por los integrantes de las familias, están siendo paulatinamente adoptadas por la programación televisiva observada.

En otros trabajos, Bustos (1993 b y c) encontró que la audiencia o el público televisivo no es homogéneo por lo que es mejor referirse en plural por la diversidad como audiencias o públicos. Específicamente en el caso de las telenovelas, en tanto el consumo y el modo de percibir las están mediados por una serie de factores y circunstancias vinculados con el contexto sociocultural y vida personal de quienes se exponen a las mismas.

Asimismo, en un bajo porcentaje, las audiencias televisivas asumen una actitud crítica pues se carece de una educación para ver televisión, por lo que urge el establecimiento de programas de recepción activa de televisión que tomen en cuenta la condición y diferencia de género y de generación.

En cuanto a la particularidad de niños y niñas como público televidente se encuentra el trabajo de Chávez Anaya (1995) quien, a partir de una investigación en escuelas primarias oficiales con 60 niños y 60 niñas de entre 6 y 12 años, encontró que la televisión influye en la adquisición de las normas, valores y conductas en relación con los roles de género.

Paz (1998) realizó un estudio sobre la televisión como instancia socializadora en la construcción de género en las(os) niñas(os), encontró que entre más pequeños, ellas y ellos son más rígidos y estereotipados en la construcción de género. El desarrollo cognitivo y las relaciones con la sociedad permiten a las(os) niñas(os) ser más críticos frente a los estereotipos de género y relativizar su importancia. Durante el desarrollo cognoscitivo de ambos géneros la televisión tiene un papel muy importante al fungir como un mediador simbólico que refuerza el discurso circundante en la sociedad; sin embargo, la televisión *per se* no es suficiente para que las(os) niñas(os) construyan determinada noción de género; en ésta se involucran las demás instancias socializadoras.

Bustos (1995) encontró que las y los infantes no son susceptibles a percibir la diferenciación de roles de género que hay en los medios, en las

ocasiones en que estas diferencias habían sido identificadas se asumían como naturales. Los niños y las niñas aún no tienen la capacidad crítica para pedir cambios en la programación televisiva y de revistas, esto fue constatado en el análisis de propuestas, ya que éste es un nivel muy elevado que requiere capacidad crítica aprendida, y que en la cohorte de edad estudiado se carecía de los elementos necesarios para llevarla a cabo.

Formación de audiencias críticas con enfoque de género

Charles (1996), en un interesante artículo señala la importancia de trabajar sobre las “trampas de la televisión” para que las audiencias puedan criticar y analizar los programas que observan, de esta manera describe la experiencia vivida al realizar un taller de educación para los medios con maestras y maestros de primaria.

En un trabajo sobre la formación de audiencias críticas, Bustos (1994b) señala que, dada su amplia cobertura, los medios masivos de comunicación —al igual que las demás instancias socializadoras— ayudan a mantener, reforzar y perpetuar normas, valores y expectativas diferentes para hombres y mujeres. La diversificación de los públicos a los que los medios se dirigen, así como las formas y la manera de aproximarse a ellos, ha incrementado, penetrando a los jóvenes, niños y niñas, además de la población adulta. Así, señala que la imagen de las y los niños dentro de los medios de comunicación no tiene igual peso simbólico. La autora resalta que existe una falta de sensibilización sobre las cuestiones de género y cómo los medios de comunicación contribuyen a reforzar estereotipos femeninos y masculinos, y aún más tratándose de niñas y niños.

Piccini (1997) en un trabajo con mujeres de sectores populares y medios de la ciudad de México, identifica cómo en la rutina y repetición de la vida cotidiana los medios masivos de comunicación (radio, televisión y video) se plantean como “fugaces placeres de la vida”. Por otro lado, resalta que la mayoría de las familias entrevistadas, incluidas las de menores recursos, tienen un equipamiento de tecnologías de comunicación que, en la mayoría de los casos, no guarda proporción con los ingresos ni con los estilos de vida; lo cual nos habla de la importancia que tiene la televisión en las familias.

Con base en los resultados de la investigación realizada por Delgado, Bustos y Novoa (1998) con personas adultas y jóvenes, recomiendan que se diseñen estrategias para sensibilizar a mujeres y hombres a fin de generar una recepción crítica hacia los medios de comunicación con perspectiva de género, sobre todo enfatizando en los hombres, ya que son menos sensibles a

la discriminación que prevalece en los medios de comunicación de nuestra sociedad.

En dos estudios, Bustos (1994b, 1998a) nos dice que aunque algunos opinen que las telenovelas no deben cambiar ya que son lo que le gusta o consume la gente, es necesario introducir cambios progresivos en éstas a fin de darles un carácter cultural y diseñar programas de recepción crítica de los medios, para que sean los propios públicos que consumen las telenovelas quienes reclamen los cambios que deben darse en las mismas. El receptor debe ser considerado como un sujeto activo, capaz no sólo de recibir, sino también de seleccionar, procesar, transformar y acomodar la información e incluso de desecharla, procesos donde intervienen diferentes mediadores, por lo que no se puede hablar de un solo público.

Bustos (1998b) plantea la necesidad de modificar los estereotipos de hombres y mujeres que presenta la televisión, señalando dos estrategias viables: incidir directamente en los medios rescatando los acuerdos de Pekín, derivados de la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer, e indagar cómo es el proceso de recepción de los medios en las distintas audiencias. Con base en los resultados de la propuesta, diseñar y poner en práctica programas para formar audiencias críticas con respecto a los estereotipos de género femeninos y masculinos proyectados por los medios de comunicación.

Bustos (2000b) en su investigación para erradicar estereotipos de género y violencia en imágenes y textos que presentan los medios de comunicación, tomando como referencia el modelo de la recepción crítica/activa de los medios, hace una propuestas para la formación de audiencias críticas hacia los medios de comunicación, “partiendo de que los medios se enfrentan a diferentes audiencias, con historias, necesidades y deseos diferentes”. De allí la importancia de que, cualquiera que sea el medio al que se expone una persona, exista una comunicación con otros de tal manera que cada una se convierta en una audiencia activa, en el sentido de no tomar pasivamente lo que se le presenta, sino analizar y criticar todo aquello que puede ser objeto de mediatizaciones.

Programas televisivos

Es importante resaltar que los esfuerzos de investigación así como los avances en impulsar el conocimiento de la condición de las mujeres desde la perspectiva de equidad entre los géneros, no ha tomado en cuenta el sentir de la población. Prueba de ello es que cuando se consulta a grupos de mujeres respecto de sus intereses y necesidades surge una serie de temáticas que no han sido totalmente abordadas en la educación. De ello da prueba

el esfuerzo realizado por el Instituto Politécnico Nacional a través de XE IPN TV Canal 11 de televisión, que ha sido un aporte fundamental en la educación no formal con la barra de: Diálogos en confianza, bajo la dirección de María Eugenia Tamés, cuyo objetivo ha sido dar servicio a la comunidad, ofreciéndole un espacio en el que se expongan y analicen diversos problemas sociales y se propongan alternativas de solución.

Mantener un canal de comunicación con la sociedad para que sus miembros compartan dudas, opiniones y experiencias, muestra la necesidad de líneas de investigación. Éste es un foro que trata temas de interés social con profesionalismo y seriedad, divulgando conocimientos útiles, orientando y asesorando a quien lo solicita gracias a la red de información telefónica que tiene al aire.

Por medio de la programación se crea una cultura de la prevención con mentalidad abierta y clara que considera las diferentes opiniones de manera respetuosa y tolerante. De esta manera logra una visión positiva y constructiva de la problemática social con la mayor objetividad posible, manteniendo una dinámica amena, que maneja un humor inteligente y respetuoso que no está reñido con el entretenimiento.

Barra de Diálogos en confianza

Los programas de esta barra se han consolidado como uno de los pocos espacios de contenido y servicio social que tiene la televisión mexicana, donde el objetivo principal es entablar una comunicación interactiva con el público para informar, conocer y compartir en forma atractiva diversos tópicos sobre salud, sexualidad, relaciones familiares y la convivencia social en distintas circunstancias de la vida cotidiana. Los temas son seleccionados a través de las sugerencias del público y se fundamentan en una investigación, la cual es avalada por especialistas reconocidos. Se orienta hacia una visión positiva y constructiva de los problemas a tratar con la mayor objetividad posible. Su programación se presenta diariamente.

Los lunes se presenta el programa *Cuerpo sano*, con la conducción de Adriana Pérez Cañedo, los temas están relacionados con el cuidado de la salud física y mental, así como la prevención de enfermedades.

Los martes se transmite *Escuela para padres*, con Lilia Silva Hernández, abriéndose un espacio para dialogar acerca de la educación y formación de los hijos e hijas y de la prevención y posible solución de los problemas que se generan al interior de la familia.

Los miércoles se presenta el *Taller de sexualidad*, con Silva Covián, donde se da información en forma clara y sin prejuicios acerca del ejercicio de

la sexualidad, enfatizando en la higiene, la prevención de embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual.

Los jueves están dedicados al programa *De amor y desamor*, con Marisa Escribano, tiene como principal objetivo abordar los temas y las problemáticas de las parejas actuales desde diversas perspectivas; la comunicación, la sexualidad, los conflictos y la búsqueda permanente de oportunidades de realización y crecimiento.

Los viernes se transmite *Mujer, oficios y beneficios*, su conductora es Fernanda Tapia y aborda temas relacionados con las actividades de las mujeres en los diversos ámbitos laborales revalorando su función como madre, pareja y trabajadora fuera de casa.

A continuación se enumeran los programas específicos con las razones que les dieron origen y sus fechas de transmisión, es importante resaltar que éstos programas se encuentran en la videoteca de Canal 11.

- 1) “La mujer y el cáncer”, 3 de mayo de 1999. Para la mujer, el sufrir cáncer en los órganos reproductivos causa gran impacto emocional que puede afectar los aspectos más sensibles de su vida. Por tal razón, es necesario informar qué es el cáncer cervicouterino y mamario: prevención, riesgos, complicaciones e importancia de detectarlos a tiempo realizando las pruebas pertinentes.
- 2) “Ser mujer, un riesgo para la salud”, 10 de mayo de 1999. Expone los problemas de salud que enfrenta la mujer por las desigualdades de género existentes en una sociedad tradicional, las cuales la obligan a “aguantar” dolor y malestar antes de admitir que están enfermas.
- 3) “Niña madre”, 27 de septiembre de 1999. Informa sobre los problemas físicos, psicológicos y sociales que enfrentan las adolescentes embarazadas. Ofrece un panorama general y la situación actual sobre el tema, abordando factores personales, familiares y sociales así como riesgos físicos y emocionales del embarazo en adolescentes.
- 4) “Enfermedades de transmisión sexual”, 15 de noviembre de 1999. Informa qué son estas enfermedades, cuáles son sus síntomas y tratamientos.
- 5) “Climaterio y menopausia”, 17 de enero de 2000. Presenta los cambios emocionales y físicos que se presentan durante el climaterio para que la mujer sepa cómo contrarrestarlos y tenga una mejor calidad de vida.
- 6) “¿Por qué me quitan la matriz?”, 24 de enero de 2000. Informa qué es una histerectomía, cuándo se debe realizar y cómo vive la mujer su

sexualidad después de experimentarla; aborda el aspecto psicológico de esta cirugía, ofrece opciones quirúrgicas, ventajas y desventajas.

- 7) “Atención al aborto”, 7 de febrero de 2000. Da a conocer la pobre calidad de atención que reciben las mujeres que abortan así como la considerable carga de sufrimiento físico y emocional que experimentan; la postura de los médicos; la clasificación del aborto y sus consecuencias e impacto.
- 8) “Cuidados del embarazo”, 27 de marzo de 2000. La medicina preventiva es la más efectiva a que podemos aspirar y esto hace importante la vigilancia prenatal, ya que su función primordial es evitar que la gestación abandone sus límites fisiológicos, o bien, que al suceder esto, que se detecten alteraciones en sus fases iniciales para darles mejor tratamiento y con ellos mantener la salud de la madre y el bebé. La temática se despliega con relación a la necesidad del cuidado prenatal, las etapas del embarazo, la vida psíquica de la mujer en estado de gestación, cuidados básicos durante esta etapa y preparación para el parto.
- 9) “Parto normal y cesárea”, 3 de abril de 2000. Proporciona información sobre el parto normal y la cesárea y en qué casos se debe practicar cada uno para propiciar la reflexión entre las mujeres y los médicos, y tratar de reducir los altos índices de cesáreas en nuestro país. Así mismo, presenta la prevención de riesgos de ambas.
- 10) “Infecciones vaginales”, 15 de mayo de 2000. La higiene sexual es importante en todas las etapas de la vida de la mujer, pero considerando que se inicia con la vida, es necesario conocer cuáles son las medidas de prevención para evitar infecciones posteriores.
- 11) “Cáncer de mama”, 22 de mayo de 2000. Presenta qué es el cáncer de mama, los factores de riesgo, su prevención y, lo más importante, cuáles son los efectos emocionales que experimenta la mujer que lo padece. Indica la situación actual de la enfermedad y alerta que no todas las “bolitas” en los senos son sinónimas de cáncer. Presenta formas de prevención y exploración
- 12) “Cáncer cervicouterino”, 5 de junio de 2000. Informa qué es el cáncer cervico-uterino, los factores de riesgo, prevención, situación actual, evolución y formas de tratamiento.
- 13) “Salud reproductiva”, 26 de junio de 2000. Constantemente las mujeres se enfrentan a diversos cambios en su cuerpo que a veces ignoran y otras pueden causar temor y angustia por falta de conocimientos, de ahí la importancia de que se conozcan.

- 14) “Síndrome premenstrual”, 21 de agosto de 2000. En nuestra cultura los mitos y tabúes sobre la menstruación son comunes. La mujer se ha sentido sucia y apenada durante la menstruación puesto que desde pequeña y aun antes de tener la primera, se le inculcó ese sentido de vergüenza. De ahí la importancia de que se desmitifiquen estas ideas, informando qué es el síndrome premenstrual, cuáles son los síntomas físicos y psicológicos y cómo se trata.
- 15) “Embarazo de alto riesgo”, 16 de octubre de 2000. El mundo de la maternidad está lleno de sorpresas, por lo que es de suma importancia que las mujeres conozcan las condiciones en las que se encuentra su organismo para que el embarazo se desarrolle lo mejor posible, sobre todo si se trata de uno de alto riesgo. Nos indica cómo se desarrolla y qué significa un embarazo de alto riesgo —donde la edad es uno de los factores más importantes—, el control y diagnóstico prenatal y el impacto en la pareja cuando se tiene un embarazo riesgoso.
- 16) “Infecciones de transmisión sexual”, 15 de enero de 2001. En algunas infecciones de transmisión sexual las mujeres corren un riesgo más alto de contagio que los hombres; en general, es más probable que sean receptoras y los varones transmisores. Por ello informan al televidente sobre el repunte que están presentando las enfermedades de transmisión sexual y con ello reafirmar la importancia que tiene la prevención; con los siguientes temas: panorama de éstas enfermedades, las provocadas por bacterias (gonorrea y sífilis) y por virus (virus de papiloma humano y herpes genital). Asimismo, se presentan formas de prevención y manejo.
- 17) “Mitos y miedos del primer embarazo”, 26 de febrero de 2001. Da información a la mujer que espera su primer hijo, incluyendo los cambios emocionales y físicos, así como los mitos y miedos.
- 18) “Emociones y cáncer de mama”, 07 de mayo de 2001. Da a conocer cuáles son las repercusiones psicológicas que enfrenta la mujer con cáncer de mama y las influencias sobre la relación de pareja y familia.
- 19) “La mujer después del parto”, 14 de mayo de 2001. Aborda los sentimientos y sensaciones que experimenta la mujer, los cambios físicos y emocionales, así como la sexualidad después del parto.
- 20) “Higiene sexual de la mujer”, 04 de junio de 2001. Informa sobre la importancia de que la mujer cuide la salud sexual, por medio del conocimiento de su cuerpo y su higiene.

- 21) “Mi hijo es homosexual”, 27 de octubre de 1998. Destaca la importancia de que los padres amen y acepten a sus hijos tal y como son, independientemente de su orientación sexual.
- 22) “¿Cómo romper el círculo?”, 3 de noviembre de 1998. Concientiza al tele auditorio de la necesidad de romper el círculo de la violencia familiar para evitar que los hijos lo sigan reproduciendo.
- 23) “Mujeres exitosas”, 24 de noviembre de 1998. Analiza cuál es la situación que gira en torno al éxito de la mujer, los retos y obstáculos, los satisfactores en los diversos ámbitos de la vida y el punto de vista de quienes la rodean.
- 24) “El peso de las etiquetas”, 9 de marzo de 1999. Analiza cuáles son las principales “etiquetas” que socialmente le son asignadas a la mujer y, en consecuencia, marcan su vida, enfatizando que sólo a través del “empoderamiento” de la mujer se puede dejar de cargar el peso de las “etiquetas” sociales.
- 25) “Madres alcohólicas”, 11 de mayo de 1999. Analiza la problemática de estas mujeres en el ámbito personal así como los efectos de su alcoholismo en su pareja e hijos. Evidencia que el estigma social que cargan les impide solicitar ayuda en fases tempranas, frenando así la posibilidad de prevenir consecuencias tanto en su persona como en su familia.
- 26) “Relación madre hija”, 7 de septiembre de 1999. Presenta cómo dentro de la dinámica familiar la relación madre e hija está condicionada por una perspectiva de género.
- 27) “¿Quién manda aquí?”, 7 de diciembre de 1999. Resalta la importancia de llegar a acuerdos equitativos sobre la autoridad en casa, establecidos a partir de la conciliación paterna.
- 28) “Educación y género”, 11 de abril de 2000. Evidencia cómo se reproducen los roles estereotipados de género en la educación de los hijos.
- 29) “Madres lesbianas”, 9 de mayo de 2000. Revisa el contexto social, familiar e individual en el que se ve inmersa la maternidad lésbica.
- 30) “Cómo ser madre y no morir en el intento”. 16 de mayo de 2000. Hace reflexionar sobre que, en la medida en que la mujer se reconozca como un ser con necesidades propias, asumirá una maternidad más satisfactoria.
- 31) “Nueva paternidad”, 13 de junio de 2000. Reconoce la necesidad de pugnar por una paternidad más placentera a fin de que, paulatinamente, se cambien estereotipos tradicionales en su ejercicio.

- 32) “La violencia no es natural”, 8 de mayo de 2001. Evidencia que la violencia no es natural ni tampoco un estilo de vida, sino que es producto de la inequidad social de género que conlleva una desigual relación de poder entre sexos.
- 33) “Cómo dejar de ser una familia violenta”, 22 de mayo de 2001. Analiza las circunstancias personales, familiares y sociales que nos pueden permitir erradicar la violencia al interior del núcleo familiar.
- 34) “El placer de ser papá”, 12 de junio de 2001. Presenta la necesidad de asumir una paternidad más placentera que permita cambiar los estereotipos tradicionales.
- 35) “Mujer y sexualidad”, 21 de enero de 1998. Analiza el lugar de objeto sexual de las mujeres para contribuir a su revaloración.
- 36) “Mujeres del cambio”, 4 de marzo de 1998. Revisa las situaciones que han enfrentado y enfrentan las mujeres por emanciparse.
- 37) “Nueva masculinidad”, 18 de marzo de 1998. Analiza las ganancias y los retos para los hombres que les ofrece una nueva masculinidad.
- 38) “Hostigamiento sexual”, 6 de mayo de 1998. Analiza el papel de la educación de género en el hostigamiento sexual.
- 39) “Mitos de la sexualidad masculina”, 3 de junio de 1998. Presenta los efectos en la sexualidad de los hombres que ejercen los mitos que aprendieron en la construcción de su masculinidad.
- 40) “Crisis de los hombres a los 40”, 17 de junio de 1998. Revisa las consecuencias que los hombres viven en su sexualidad al llegar a los cuarenta años por querer responder a los estereotipos masculinos.
- 41) “Roles sexuales y capacidad de intimar”, 15 de julio de 1998. Analiza la lucha de poder que se da entre los géneros a través de su relación íntima.
- 42) “Violencia sexual en el matrimonio”, 22 de julio de 1998. Revisa las causas y consecuencias de la violencia sexual en el matrimonio desde la perspectiva de género.
- 43) “Abuso sexual 20 años después”, 20 de enero de 1999. Da a conocer las causas y consecuencias que las víctimas de abuso sexual infantil sufren al callar o reprimir esta situación, analizando lo que revelan años después.
- 44) “Decisiones comparativas anticoncepción”, 10 de febrero de 1999. Analiza las posibilidades que tienen hombres y mujeres de tomar decisiones compartidas con relación a la anticoncepción.

- 45) “Sexualidad femenina se padece o se goza”, 10 de marzo de 1999. Revisa las distintas situaciones por las que las mujeres “padecen” su género legitimado por la familia misma.
- 46) “Mensajes en rosa y azul”, 21 de abril de 1999. Analiza si el lenguaje que se utiliza con los niños y las niñas sigue siendo sexista; ya que existe una discriminación hacia las mujeres y niñas, se plantea incluir una perspectiva de género, que pugne por eliminar cualquier forma de discriminación en favor de la equidad a través de los diferentes espacios: escuela, familia, cuentos de hadas, juegos, juguetes y medios de comunicación.
- 47) “Mujer y sida”, 12 de mayo de 1999. Analiza el triple riesgo al que están expuestas las mujeres en torno al VIH-sida: de padecer la enfermedad, de transmitirla al feto y por su papel tradicional al tener que cuidar a quien se enferme en su entorno.
- 48) “Autoestima y sexualidad”, 19 de mayo de 1999. Analiza, desde el punto de vista de género, el papel de la autoestima en las diferentes expresiones de la sexualidad.
- 49) “Qué difícil ser hombre”, 9 de junio de 1999. Plantea los costos que pagan los varones para detentar el poder.
- 50) “Cuentos de hadas”, 7 de julio de 1999. Muestra que actualmente aún existen personas que esperan a su “príncipe azul”. Analiza los roles que se plasman y lo que hace vigentes a los cuentos de hadas. Destaca la relación existente entre estos relatos y la sexualidad. Hace propuestas de cuentos que plantean nuevos roles de género.
- 51) “Noche de bodas”, 14 de julio de 1999. Analiza con perspectiva de género los mitos y expectativas que rodean a la noche de bodas y sus efectos en la sexualidad.
- 52) “Mujer sola a los 40”, 21 de julio de 1999. Revisa qué significa en esta sociedad ser “sola”, soltera y solterona, además de la represión en su sexualidad. Analiza los prejuicios sociales que rodean a las mujeres que llegan “solas” a los 40 años, además de investigar cómo las ven los hombres y otras mujeres. Las situaciones que enfrentan, en cuanto a la sexualidad, las mujeres que quedaron “solas” a esa edad, ya sea por divorcio, viudez o separación. Explora el lugar que ocupa la maternidad entre las no tienen pareja. Analiza el por qué se considera a las mujeres de 40 años más seductoras, accesibles, experimentadas y que no se comprometen. Presenta por qué han decidido vivir solas, tomar decisiones y disfrutar su sexualidad a los cuarenta años.

- 53) “Derechos y delitos sexuales”, 11 de agosto de 1999. Revisa la tipificación actual de la ley y de los delitos contra la libertad sexual, la postura de quienes piden no aumentar la penalidad y establecer el beneficio o el perjuicio para la sociedad y la víctima. Analiza la importancia y la realidad de la reparación del daño.
- 54) “Soy sobreviviente del abuso sexual”, 18 de agosto de 1999. Analiza los efectos en los y las sobrevivientes de violencia sexual así como las opciones terapéuticas; las reacciones inmediatas en niñas, niños, adolescentes y mujeres, al sufrirla. Revisa qué condiciones son necesarias para superar el evento y los efectos que la violencia sexual alcanza en todos los que quieren a la persona que la sufrió. Analiza la importancia de que las víctimas reconozcan que existen opciones a las que pueden acceder, y que los familiares sepan lo que su apoyo significa para la persona abusada.
- 55) “La primera vez”, 8 de abril de 1999. Revisa el significado que los y las adolescentes le dan a su primera relación sexual desde su rol de género.
- 56) “Erotismo en la mujer”, 15 de septiembre de 1999. Analiza las formas en que la mujer vive y disfruta, o no, su erotismo. Revisa las facetas eróticas de las mujeres vistas desde los hombres y las tres formas en que ellas expresan su erotismo. Analiza algunas dificultades que enfrentan por otorgarse el derecho al placer cuando aún prevalecen algunos preceptos tradicionales con los que han sido educadas. Presenta las vinculaciones afectivas que establecen estos grupos de mujeres y analiza algunas de las causas y consecuencias de que no disfruten su erotismo y ofrece las posibilidades para que lo gocen.
- 57) “Negociación del condón”, 22 de septiembre de 1999. Presenta cómo, en todo tipo de parejas, favorece la negociación de usar condón. Revisa la condición de quienes no lo utilizan, así como las causas y/o pretextos que aducen para no usarlo. Plantea las ventajas de los condones femenino y masculino.
- 58) “Violencia sexual”, 17 de noviembre de 1999. Analiza la situación actual de las diferentes formas de violencia sexual en las parejas; las causas por las que en su mayoría son las mujeres quienes las padecen y los hombres los que la ejercen. Explica en qué consiste la legitimización y por qué prevalece así como las diferentes formas de violencia sexual.
- 59) “Desencuentros sexuales”, 12 de enero de 2000. Analiza las diferentes desavenencias sexuales en las parejas. Establece qué es un desencuentro sexual, qué lo está originando y cuántos tipos y causas hay.

Identifica cómo influyen los roles sexuales en estos desencuentros. Presenta algunas alternativas de solución.

- 60) “La mujer y su cuerpo”, 8 de marzo de 2000. Analiza la importancia de la relación que las mujeres tienen con su cuerpo para la construcción de su identidad, el por qué a muchas incluso le es ajeno. Establece qué es lo que la mujer ha aprendido de su cuerpo y qué relaciones guarda con él. Aclara que el cuerpo femenino no está valuado por la maternidad, ni tiene que ser únicamente objeto de placer para los demás. Analiza las situaciones que se desatan cuando ellas se apropian de su cuerpo y alternativas para ello.
- 61) “Negociación de prácticas sexuales”, 24 de mayo de 2000. Revisa el lugar que ocupa la negociación de las prácticas sexuales en la relación de pareja, su frecuencia, desencuentro, prácticas y educación sexual. Plantea la negociación como un arte entre las parejas.
- 62) “Hombre y erotismo”, 7 de junio de 2000. Plantea las características de los hombres y sus afectos, el erotismo masculino y la pareja. Propone una nueva masculinidad, nuevo erotismo y diversas formas de acercamiento del hombre en su erotismo.
- 63) “Qué difícil ser hombre”, 20 de junio de 2000. Analiza los aspectos que enfrentan de manera crítica los hombres y el por qué de su comportamiento violento y sus resultados en él mismo y hacia las otras personas, así como hasta dónde el poder les representa una ganancia. Se discute si existen aspectos que hagan padecer a los hombres. Plantea las pérdidas que tienen al negarse a la ternura y las ganancias que tendrían con ella, da opciones sobre los aspectos necesarios para favorecer su cambio.
- 64) “Salud sexual en los hombres”, 28 de junio de 2000. Revisa las desventajas de que los hombres no atiendan su salud y plantea algunas alternativas que beneficien su sexualidad, bajo las premisas de: dime de qué mueres y te diré cómo vives, de lo que les da vergüenza a los valientes, y de los príncipes que no son azules. Aborda las enfermedades masculinas y el lugar que le da la sociedad a la salud de ellos.
- 65) “Masculinidad y sexualidad en el matrimonio”, 12 de julio de 2000. Revisa la masculinidad que los jóvenes están construyendo. Presenta el proceso por el que pasan para ser hombres con diferentes tipos de masculinidad. Revisa las dudas y actitudes que tienen con relación al embarazo, el VIH sida, la homosexualidad y su dificultad para preguntar. Determina las distintas formas en que se relacionan de acuerdo con el tipo de hombre que son y que quieren ser.

- 66) “Cotidianidad y sexualidad en el matrimonio”, 2 de agosto de 2000. Presenta los aspectos de la vida matrimonial que pueden llevar a la pareja a disminuir su deseo sexual y afectar su relación. Revisa las causas por las que las mujeres y hombres ven mermado este deseo; plantea los efectos que tiene en la vida coital una lucha de poder y el lugar que ocupan los problemas económicos en la relación de pareja. Plantea algunas alternativas para que aborden la cotidianidad de su matrimonio y su falta de deseo.
- 67) “Hablando de sexualidad con mis hijos”, 23 de agosto de 2000. Orienta a los padres y las madres de familia para abordar los diferentes aspectos de la sexualidad con sus hijas e hijos, desde la infancia hasta la adolescencia. Resalta que en todas las edades es necesaria una información verídica acerca de la sexualidad. Analiza qué actitud y temores pueden tener los padres ante los tocamientos de sus hijos, el sexo oral y la homosexualidad. Responde las dudas más comunes que tienen los adolescentes en torno a la sexualidad.
- 68) “Deseo y mujer”, 18 de octubre de 2000. Revisa en qué depositan las mujeres, simbólica y eróticamente, su deseo. Aborda la concepción del mismo y el deseo de las mujeres a través de los años y actualmente, así como los factores que limitan su reconocimiento. Se discute sobre el deseo sexual y el cuerpo de mujeres y hombres.
- 69) “Hablando de sexualidad con mis padres”, 15 de septiembre de 2000. En la medida en que los y las jóvenes no hablan de sexualidad con padres y madres, analiza las implicaciones y posibilidades que tienen para hacerlo y las situaciones que enfrentan si hablan o no.
- 70) “Sexualidad en personas violadas”, 22 de noviembre de 2000. Analiza los efectos de la violación, incluyendo el lugar de la familia y la pareja, ejemplifica diferentes tipos de tratamientos terapéuticos.
- 71) “Género y sexualidad”, 2 de mayo de 2001. Revisa las condiciones actuales que los hombres y mujeres tenemos ante la conciencia de género, la identidad femenina y masculina y su sexualidad. Presenta los diferentes movimientos de las mujeres y de los hombres.
- 72) “Poder y sexualidad”, 6 de septiembre de 2000. Revisa las diferentes situaciones que enfrentan las parejas por una inequidad en el ejercicio del poder, en todo lo relacionado con su sexualidad, incluyendo los tipos de lucha y sus desventajas: la sexualidad como premio, castigo o como obligación. Presenta liderazgos alternos y/o empoderamiento de las parejas.

- 73) “Parejas homosexuales”, 13 de septiembre de 2000. Revisa las situaciones que enfrentan socialmente estas parejas y cómo influye en su sexualidad; la homofobia social y la interna; espacios y formas de ligue; pacto de solidaridad; paternidad y maternidad; así como el marco jurídico: el nuevo gobierno y la homosexualidad.
- 74) “Virginidad”, 4 de octubre de 2000. Presenta los aspectos más relevantes, incluyendo los mitos y su origen, que hacen que la virginidad siga siendo tan vigente entre las jóvenes. Cuestiona los planteamientos de los jóvenes que afirman que la virginidad ya no les es tan importante cuando sus actos dicen lo contrario. Revisa el papel preponderante que continúan ocupando las primeras relaciones coitales, en relación con la virginidad.
- 75) “Sida y practicas sexuales de riesgo”, 11 de octubre de 2000. Revisa las prácticas sexuales de riesgo —en la población homosexual y heterosexual— que más se presentan y favorecen la propagación del VIH-sida en México. Presenta formas de sexo seguro y protegido.
- 76) “Violencia sexual en la pareja”, 9 de mayo de 2001. Revisa las condiciones y situaciones de la violencia sexual y doméstica, así como la forma de legitimización de la violencia sexual hacia la pareja. Habla sobre el Síndrome de Estocolmo. Presenta los efectos individuales, familiares y sociales de la violencia doméstica y las formas de modificar las causas que la originan para combatirla.
- 77) “Sexualidad en poblaciones rurales”, 16 de mayo de 2001. Presenta la situación que ha prevalecido y que ejercen actualmente respecto de la sexualidad los habitantes de las poblaciones indígena y rural en la ciudad de México, incluyendo conceptos sobre la familia, y la salud sexual y reproductiva. Aborda la división sexual en comunidades rurales y los mitos que los favorecen; así como la información sexual que tienen los hombres y mujeres en comunidades indígenas y cómo la usan.
- 78) “Democracia y sexualidad”, 23 de mayo de 2001. Revisa las implicaciones de las diferentes formas de ejercer la sexualidad en un camino a la democracia: la democracia en la sexualidad y la sexualidad en la democracia; el cuerpo, la diversidad sexual y los derechos humanos y su relación con la democracia; planteamientos políticos sobre la sexualidad que favorezcan la democracia.
- 79) “¿Quién manda aquí?”, 8 de octubre de 1998. Aborda el manejo tradicional del poder en la familia y las consecuencias; la lucha por el poder en la pareja actual y sus consecuencias; los acuerdos y negociaciones para su manejo y destaca que negociar no es poder.

- 80) “¿Quién lava los trastes?”, 3 de diciembre de 1998. Discute los roles tradicionales, sus ventajas y desventajas; la inserción de la mujer al mercado de trabajo y sus repercusiones tanto para ella como para su familia y cómo reaccionan los hombres ante el cambio, así como los conflictos y expectativas de la pareja al definir los nuevos roles.
- 81) “La super mujer y la pareja”, 11 de marzo de 1999. Explica la repercusión que tiene en la vida de pareja, la sobrecarga de exigencias y actividades de la mujer “orquesta”.
- 82) “Amor y libertad”, 25 de marzo de 1999. Da a entender el papel que juega la necesidad de intimidad y autonomía en los miembros de la pareja.
- 83) “Parejas homosexuales”, 6 de mayo de 1999. Expone las relaciones en las parejas del mismo sexo.
- 84) “Violencia en la pareja”, 17 de junio de 1999. Presenta la dinámica que se da en la pareja cuando existe violencia doméstica.
- 85) “Me casé con un homosexual”, 9 de septiembre de 1999. Explica la problemática de las parejas heterosexuales cuando uno de sus miembros tiene relaciones sexuales con una persona de su mismo sexo.
- 86) “Hombre violento y pareja”, 6 de abril de 2000. Analiza las circunstancias que inducen la violencia masculina y sus efectos en la dinámica de pareja, resaltando la necesidad de reflexionar sobre la educación para el conflicto.
- 87) “Vida política y pareja”, 22 de junio de 2000. Discute cómo repercuten las tendencias políticas en la dinámica de la pareja, con miras a lograr la equidad en estas relaciones.
- 88) “¿Cómo aman los hombres?”, 14 de septiembre de 2000. Expone cómo se le permite al hombre amar en el marco de una cultura de la negociación de los sentimientos.
- 89) “Pareja y sida”, 21 de septiembre de 2000. Analiza la problemática que enfrenta la pareja, buscando alternativas que intenten romper los prejuicios sociales frente al SIDA, que bloquean las medidas preventivas.
- 90) “Manipulación y chantaje en la pareja”, 26 de octubre de 2000. Analiza cómo opera el control en la pareja mediante la manipulación y el chantaje, sus efectos en ambos, y la necesidad de establecer límites que contribuyan al cambio de actitudes.
- 91) “Hombres vs. mujeres”, 30 de noviembre de 2000. Presenta las diferencias culturales de hombres y mujeres y su impacto en la relación de pareja.

- 92) “No quiero tener hijos”, 15 de marzo de 2001. Abre la discusión a la problemática que vive la pareja cuando uno de sus miembros no quiere tener hijos.
- 93) “¿Madre o pareja?”, 10 de mayo de 2001. Resalta cómo los mensajes culturales que vinculan a la mujer con la maternidad llevan implícito un peso en las relaciones de pareja.
- 94) “Misoginia y pareja”, 17 de mayo de 2001. Analiza la dinámica de pareja en donde existen manifestaciones de misoginia.
- 95) “Noviazgos violentos”, 21 de junio de 2001. Expone cómo se viven los noviazgos violentos, enfatizando en la atención a los factores de riesgo.

Todos los programas de la serie *Mujer, oficios y beneficios* se tratan desde la perspectiva de género; el objetivo general es promover la participación de la mujer que trabaja dentro y fuera de su hogar, como protagonista en la transformación de la sociedad actual, centrando el análisis en los retos y obstáculos a los que se enfrenta la trabajadora de distintos estratos.

El eje principal de la serie es el trabajo por especialidad. Se desarrolla a manera de una monografía detallada de las profesiones y trabajos femeninos a fin del siglo XX en el México urbano, mostrando la gran variedad de actividades que desarrolla actualmente la mujer. El programa busca reunir a los diferentes sectores que forman el núcleo de cada profesión para ofrecer sus diversos puntos de vista y experiencias.

Mujer, oficios y beneficios es un espacio plural que intenta abordar cada tema desde sus posibles y diversos enfoques; el programa responde y reflexiona sobre cuestiones como la relación trabajo-maternidad; trato con la pareja; condiciones del espacio de trabajo; retribución económica; jornadas laborales y domésticas; expectativas de desarrollo; derechos y obligaciones de empleo; discriminación por género; movilidad social; relaciones laborales jerárquicas; hostigamiento sexual; distribución de su salario y planificación familiar.

OTROS CAMPOS Y ÁREAS

Indiscutiblemente, la presencia de las mujeres y los hombres está en todos los campos de la investigación educativa, ya sea como sujetos, objetos de investigación o como investigadores, por ejemplo, no se puede concebir que, cuando se estudia la relación entre la educación y el trabajo, no se utilice la categoría analítica de género o la perspectiva de equidad, en la medida en que las condiciones de vida laborales y educativas son diferentes para mujeres y hombres.

Es por ello que consideramos que en cada campo y área en las que se distribuyó el trabajo para realizar los estados del conocimiento de la investigación en educación, debería de incorporarse la perspectiva de equidad de género. Hubo constantes solicitudes a las coordinaciones de las diferentes áreas para contar con esta documentación y analizar los trabajos desde este enfoque, sin embargo no obtuvimos respuesta a nuestra demanda.

Como se había planteado al principio, encontramos trabajos que dan cuenta de las mujeres en temas como historia de las mujeres, analfabetismo o población sin instrucción, educación indígena, educación no formal, educación y trabajo y orientación vocacional, de los cuales seguramente hay más y esperamos queden reportados en los campos respectivos.

Historia de las mujeres

Las mujeres han quedado invisibilizadas en la historia; ésta es construida y relatada desde la visión de los vencedores, los hombres, pero en los hechos reales ellas han tenido un papel fundamental en la historia de la vida cotidiana. Gracias al interés de las investigadoras en la genealogía de las mujeres, se han descubierto diarios, cartas y discursos de ellas; por ejemplo en la Revolución Francesa, la participación de Marie Gouze, una representante de las que iniciaron la lucha por los derechos humanos de su género y quien, por la época en la que vivió, fue obligada a casarse muy joven y, no obstante, defendió el derecho a la unión libre y la igualdad de los sexos. Bajo el pseudónimo de Olympe de Gouges, fue autora de manifiestos, novelas, obras de teatro y otros escritos y, sobre todo, de la primera declaración sobre los derechos de la mujer, que ella leyó antes de su muerte y que cobra gran importancia en los estudios de la equidad de género, porque en su contenido da muestra de que la condición de género femenina es resultado de un proceso histórico cultural de dominación de los varones.

1. Declaración de los Derechos de la Mujer y la Ciudadana

Olympe de Gouges, 1791

Para ser decretada por la Asamblea Nacional en sus últimas sesiones o en la próxima Legislatura.

Preámbulo

Hombre, ¿eres capaz de ser justo? Es una mujer quien te hace la pregunta. Al menos tú no le quitarás este derecho. Dime: ¿quién te ha dado el imperio soberano para oprimir a mi sexo? ¿tu fuerza? ¿tus talentos? Observa al Crea-

dor en su sabiduría; recorre toda la grandeza de la naturaleza, a la que parece querer acercarte, y dame, si te atreves, un ejemplo de ese imperio tiránico. Mira a los animales, observa a los elementos, estudia a los vegetales, echa un vistazo a todas las transformaciones de la materia organizada y ríndete a la evidencia, pues hoy te ofrezco los medios. Busca, explora y distingue, si puedes, los sexos en la administración de la naturaleza. Por todas partes los encontrarás mezclados; en todas partes cooperan, en conjunto armonioso, en esta obra maestra inmortal.

Sólo el hombre hizo de esta excepción un principio. Raro: ciego, abotagado de ciencias y degenerado, en este siglo de luces y de sabiduría, en la ignorancia más abyecta, cual déspota quiere mandar sobre un sexo que recibió todas las facultades intelectuales y que pretende gozar de la revolución y reclamar su derecho a la igualdad, por no decir nada más.

Las madres, las hijas, las hermanas, representantes de la Nación, demandan ser constituidas en Asamblea Nacional. Considerando que la ignorancia, el olvido o el desprecio de los derechos de la mujer son las únicas causas de las desgracias públicas y de la corrupción de los gobiernos; han resuelto exponer en una Declaración Solemne los derechos naturales, inalienables y sagrados de la mujer, con la finalidad de que esta Declaración, al estar siempre presente ante todos los miembros del cuerpo social, les recuerde sin cesar sus derechos y sus deberes; con la finalidad de que los actos de poder de las mujeres, y aquellos de los hombres, que a cada instante pueden ser comparados con el objetivo de toda institución política, sean más respetados; con la finalidad de que las reclamaciones de las ciudadanas, desde ahora fundadas en principios simples e incontestables, siempre se dirijan a la conservación de la constitución, de las buenas costumbres y de la felicidad de todos.

En consecuencia, el sexo superior tanto en belleza como en coraje ante los sufrimientos maternos, reconoce y declara, en presencia y con los auspicios del Ser Supremo, los siguientes Derechos de la Mujer y de la Ciudadana.

ARTÍCULO PRIMERO. La mujer nace libre y vive en igualdad de derechos que el hombre. Las diferencias sociales no pueden estar fundadas más que en la utilidad común.

ART. II. El fin de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la mujer y el hombre: esos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión.

ART. III. El principio de toda soberanía reside esencialmente en la Nación, que no es más que la reunión de la mujer y del hombre: ningún cuerpo, ningún individuo, puede ejercer autoridad si expresamente ésta no emana de la Nación.

ART. IV. La libertad y la justicia consisten en dar al otro todo lo que le pertenece; así, el ejercicio de los derechos naturales de la mujer no tienen más límites

que la tiranía perpetua del hombre; Esos límites deben ser reformados por las leyes de la naturaleza y de la razón.

ART. V. Las leyes de la naturaleza y de la razón prohíben toda acción dañina a la sociedad: todo lo que no está prohibido por esas leyes, sabias y divinas, no puede ser impedido, y nadie puede ser obligado a hacer lo que ellas no ordenen [...].⁴²

Aliada de los girondinos, por órdenes de Fouquier-Tinville, el 3 de noviembre de 1793 fue guillotizada por los jacobinos y los montañeses. De Gouges luchó por la igualdad de las mujeres en relación con los hombres, lo que le “permitió” llegar a la guillotina; sin embargo, no pudo ocupar un sitio en la Asamblea Nacional.

Esta lucha, que se remonta a tres siglos atrás, en México rindió frutos hasta 1953, cuando la mujer logra tener el estatus de ciudadana, al poder elegir y ser elegida para los puestos de representación popular en el Congreso de la Unión. Pero aun así, desconocemos la participación de las mexicanas en los hechos históricos que han determinado los grandes cambios en nuestro país. En los libros de texto aparecen pocas de ellas, entre otras: sor Juana Inés de la Cruz, Josefa Ortiz de Domínguez, Leona Vicario, algunas artistas pero, al acercarnos a épocas recientes, no hay cuenta de qué hicieron en el movimiento ferrocarrilero y en el del 68, por mencionar sólo dos hechos. Encontramos que Arias, (1993) revisa la situación de la mujer mexicana en el tiempo, con especial énfasis en su participación en la educación, los derechos a los cuales se ha hecho acreedora por la ley y sus logros culturales y sociales. Asimismo tenemos los estudios sobre el devenir de las mujeres en la Escuela de Altos Estudios que, posteriormente, se transformó en la escuela del nivel superior (Cano, 1996 y Alvarado, 2001).

La incorporación de las mujeres a la educación ha sido un proceso paralelo al desarrollo histórico de la expansión del sistema, Montero y Esquivel (2000) dan cuenta de ello: “La educación continuará separada para hombres y mujeres y aparecen nuevos centros educativos destinados a las mujeres como las escuelas municipales para obreras en 1887 y las escuelas de artes y oficios fundadas en 1880, sólo para señoritas realizando actividades que se consideraban propias de la mujer”.

A finales del siglo XIX, en la época del auge del positivismo, con Porfirio Díaz la educación se vio como un progreso; las mujeres accedieron a la secundaria, pero no al nivel superior. A principios del siglo XX

⁴² Traducción de María Elena Ruiz Cruz.

ingresó la primera alumna a la preparatoria y, casi al mismo tiempo, se reconoce la escuela normal a nivel de educación superior, lo que favoreció que si bien ingresaran algunas estudiantes a la preparatoria, desconocemos sus avatares y su condición de género con relación a los hombres, sobre todo en lo referido a su ingreso a las áreas de la universidad ya que, según Montero y Esquivel: “El mayor número se siguió registrando en el magisterio. En la actualidad el número de mujeres en la educación va en un franco aumento constante”.

González y Torriz (2000) estudian la incorporación de las mujeres mexicanas a las instituciones de educación superior así como su desempeño como profesionistas en el periodo que abarca de la República Restaurada al Porfiriato, sugiriendo que la anarquía que se vivió en la época revolucionaria en el país favoreció su incorporación.

Aranda y Marcín (1999) presentan cómo en Tabasco, en el periodo garridista, se buscó dar un gran impulso mediante las políticas educativas a la integración de la mujer a los roles y procesos sociales. El material histórico, descriptivo, es útil para analizar las concepciones de la mujer y el papel que debía desempeñar según las ideas políticas que servían como soporte al proyecto garridista.

Parece ser que hay un interés por estudiar la historia de las docentes de preescolar; así, tenemos que Palencia (1998) presenta un análisis histórico de la profesión de educadora de preescolar y su trascendencia y repercusiones en las generaciones actuales. Nos dice que en un inicio se conformó por mujeres que vinculaban la docencia con la idea de continuar la maternidad en la esfera pública. Así, describe cómo el modelo cultural de las educadoras estaba conformado en gran medida por la metáfora de madre-jardinera —influido por discursos de Froebel—, pero cuando se fue institucionalizando este nivel educativo, el resultado fue un mayor énfasis en infundir el nacionalismo en la infancia. Y así concluye cómo se puede hablar actualmente, frente a la idea de que la educación preescolar requería de un instinto maternal, la concepción que se ha transformado a partir de discursos alternativos que luchan por lograr legitimidad de esta labor como profesión y no como vocación.

Por otro lado, Galván (1995) nos dice que “la aparición y preocupación de los kinders va junto con el desarrollo, tanto del país como con la incorporación de la mujer al mercado laboral. Los niños comienzan a ser visibles en la época de Porfirio Díaz, dentro de las festividades del centenario de la independencia donde se encuentran las primeras fotos de los niños con sus maestras...” Asimismo, indica que en esa época las escuelas eran consideradas “seguras” mientras las madres salían a trabajar, se trataba de una

infraestructura necesaria para la productividad económica de las madres. Por ello, a finales del siglo XIX, se logra que los niños asistan al preescolar desde los 4 años y, a mediados del siglo XX, surgen las primeras instituciones de educación inicial peyorativamente llamadas guarderías.

Analfabetismo y población sin instrucción

El analfabetismo es el pecado del sistema, es la prueba fehaciente de que sólo se cumple con la matriculación y que durante décadas la permanencia en el sistema no fue considerada como una obligación del Estado, quedando a la voluntad de las familias que las mujeres continuaran con su educación, lo que ha provocado un analfabetismo funcional y en otros casos un analfabetismo y no certificación total.

A pesar de que se registra que el analfabetismo de “las mujeres ha tenido un descenso proporcional mayor con respecto a los hombres: 24.9 puntos, al pasar de 35 a 10.1% a fines de los noventa; mientras que los hombres registran una disminución de 20.5 puntos porcentuales, al descender de 28.1 a 7.6 por ciento

Aun con la mayor reducción en los porcentajes de la población femenina de 15 años y más que carece de instrucción, las diferencias por sexo continúan en contra de ellas. En el año 2000, 10 de cada 100 mujeres no tenían instrucción, en tanto que 8 de cada 100 hombres se encontraban en la misma situación.⁴³

Al parecer la distancia que se observa entre los hombres y las mujeres que carecen de instrucción formal, se debe a la mayor exclusión educativa que sufrieron las mujeres de generaciones pasadas, es en esta problemática donde se manifiesta abiertamente la discriminación, el sexismo y la subordinación que han sufrido las mujeres.

Sandoval y Tarrés (1996) plantean que: “si bien el analfabetismo ha disminuido en términos generales, no es precisamente la población femenina la que se ha visto favorecida; las mujeres son “marginadas al interior de la marginación”.

Educación indígena

La mujer indígena es la persona más discriminada entre las discriminadas, porque en ellas se conjugan factores étnicos, el monolingüismo y además

⁴³ INEGI (2001), ob. cit., p. 178.

viven en la población donde se concentran los mayores índices de analfabetismo y de extrema pobreza, encontramos pocas investigaciones que den cuenta de la inequidad y la condición de género.

Falquel (1995), desde una visión antropológica a partir de conceptos de pobreza, educación indígena y bicultural, introduce una perspectiva de género señalando que hay una concepción diferente de las capacidades y destinos de ambos sexos. A partir de este imaginario se margina a las mujeres como alumnas en tanto su futuro está claramente establecido en el hogar y los trabajos domésticos. Para la población indígena, la escolarización sigue significando la interiorización de su supuesta inferioridad cultural, la división sexual en la preservación de la cultura tiene altos costos para las mujeres, a ellas se les quitan los posibles beneficios de la escolarización y el desarrollo.

Mérito (1997) presenta cómo las actividades de las mujeres chol de la comunidad el Guayal, se restringen a las labores domésticas y al trabajo en el campo quedando anulada la posibilidad de acceder a la educación.

Por otro lado, existen experiencias comunitarias entre los grupos indígenas que se han clasificado como educación popular sobre todo en lo relativo al bilingüismo; así tenemos que Luna Gasca (1995) al hacer un análisis de la educación popular resalta la importancia de partir de la experiencia de las indígenas y sus diferencias con los hombres de sus comunidades.

Educación no formal

Si una de las propuestas del nuevo Programa Nacional de Educación es vincular la escuela a la comunidad y las familias, la educación no formal tiene una relevancia fundamental, de allí la necesidad de conocer qué tipo de investigaciones se han generado al respecto, tomando en cuenta el papel que las mujeres tienen como madres y como las personas que tienen el vínculo más cercano a las escuelas, entre otras formas, por medio de las mal llamadas juntas de “padres de familia”, ya que pocos hombres acuden a ellas.

Así tenemos que Bernal (1999) presenta una experiencia sobre la participación de mujeres en el proyecto “madres educadoras”, y cómo gracias a ello viven una resocialización política que les permite transformar su práctica y concepto de la maternidad, provocando un cambio en su identidad de género que se articula, a su vez, con procesos de democratización en los ámbitos social y familiar.

Prueba de que los estereotipos y roles se construyen en el núcleo familiar y que luego se reproducen en la escuela son los trabajos de Charles

(1997c), quien encontró que las madres hacen que sus hijas siempre cumplan como obligación y como una tarea para el buen funcionamiento del hogar; mientras que a los niños se les solicita hacer lo mismo como un favor o una colaboración. En cuanto al uso del espacio doméstico se encontró que el hombre lo visualiza como un lugar de ocio y de descanso, pero para la mujer, especialmente la madre, es espacio asociado con la realización de tareas domésticas y cuidados de los hijos e hijas; además, las mujeres reproducen este esquema con las hijas al pedirles, desde pequeñas, que compartan estas funciones; en cambio a los niños se les deja realizar más actividades fuera de la casa y se les dan pocas responsabilidades en el hogar.

Tronco (1999) plantea la educación familiar a partir de un análisis de los papeles que desempeña la mujer y de la transmisión, dentro de la estructura familiar, de patrones tradicionalistas como el machismo. Destaca el aspecto familiar del primogénito varón y, a partir de esto, los diferentes tratos que se dan a los niños y niñas dependiendo de su sexo; en este sentido, se describen las diferencias que han hecho tradición en la familia mexicana respecto de la educación de los hijos e hijas y que conforman su condición de género.

Dentro de las diferentes corrientes del feminismo existe un acuerdo relacionado con la equidad de género y éste es relativo a que no existirá democracia si sus principios no se establecen al interior de las familias y bajo un sentido de corresponsabilidad participativa; una investigación que da cuenta de ello es la de Casa (1997) quien analiza cuáles son los tipos, funciones y características de la familia y su relación con la educación de los individuos (as) y la forma en que se da en ella la democracia.

Por otro lado, Fernández y López (1995) dicen que los avances de la ciencia y la tecnología han situado a la humanidad en una posibilidad distinta de procreación, transformando, como consecuencia, la base y la moralidad de las relaciones íntimo-personales. Se plantea, como se expresa en la actualidad, la necesidad de rescatar el sentido humanista de la relación de pareja. Presentan los cambios de valores en las mujeres con educación, que la conducen al reencuentro de la familia y de la relación amorosa. Por ello, señalan la importancia indiscutible de la educación para la comprensión de los distintos vínculos que el hombre establece en sus relaciones interpersonales.

Hernández y Mendoza (1999) tienen un proyecto de investigación-acción con mujeres promotoras comunitarias en Chiapas desde una perspectiva de género con el objeto de construir estrategias para defender sus derechos y apoyar a otras mujeres de la región.

Educación y trabajo

La educación resulta ser el proceso por medio del cual las personas se preparan para una vida plena productiva e independiente, así como una forma de incrementar las estrategias de bienestar. Didou (1994) realiza una encuesta acerca de las modalidades de inserción laboral de los profesionales, en el Estado de México, procurando percibir cómo la condición de género influía en la interiorización de pautas y actitudes socialmente definidas y en determinadas elecciones laborales y llevaba a las mujeres a adoptar pautas específicas de conducta, similares o diferentes a las de mujeres con menores grados de escolaridad, interpreta estas reacciones de adaptación, con una perspectiva de género.

Herrera (1993) expone que dentro del binomio educación-empleo, el trabajo para la campesina y la necesidad de su educación resultan punta de lanza de las mujeres para ir luchando por abatir la desigualdad de género que es aún más marcada en las zonas rurales que en las urbanas. “Esta participación no debe ser ingenua y mágica, por el contrario, debe ser suficientemente crítica, sobre todo en la toma de decisiones de la comunidad como empresa ya que no sólo es necesario que las mujeres se den cuenta de las capacidades que poseen, sino que el mejoramiento de éstas contribuirá a mejorar sus condiciones de vida actual”. Las unidades agro-industriales de la Mujer tienen hoy que avanzar en la manera de presentarse en el nuevo orden jurídico, porque es ahí donde se abre la posibilidad de hacer una nueva política para la formación de sociedades más equitativas.

Orientación vocacional

El papel que tienen las unidades encargadas de la orientación vocacional a estudiantes es fundamental, en ellas es posible motivar e inducir a mujeres y hombres a percatarse de que las profesiones y oficios no tienen que ser exclusivos de un sexo. La determinación de carreras eminentemente femeninas y/o masculinas obedece a valores y patrones establecidos que no corresponden a las capacidades, habilidades e incluso deseos de las y los estudiantes. Aparentemente hay una mayor flexibilidad de las mujeres para incursionar en espacios universitarios que antiguamente eran considerados de los hombres, pero este fenómeno no tiene los mismos efectos en los varones, ellos permanecen en “sus” espacios sin arriesgarse a incursionar en áreas diferentes, prueba de eso es la plantilla docente en educación básica o las áreas tecnológicas y científicas donde el número de mujeres sigue siendo menor.

De allí que es importante cambiar las pautas y los objetivos de las unidades de orientación vocacional como una acción afirmativa para que los espacios de formación profesional y de las áreas científicas sean opciones en las cuales exista la igualdad de oportunidad para mujeres y hombres.

Desafortunadamente sólo se encontró un trabajo que muestra que existen altos niveles de significancia con respecto al género en la orientación vocacional. Según Aguilar, Valencia, y Martínez (1998): “Un análisis de regresión múltiple mostró que el género influye en la necesidad de información, de autoconocimiento y la lucha por el logro, tuvieron efectos significativos sobre la indecisión vocacional”

AVANCES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS

Avances y limitaciones

Parece ser que la línea de investigación en estudios de las mujeres y los géneros, no ha tenido el avance esperado, no obstante se encontraron 257 trabajos, 143 más de los que se tenían en 1995; afirmación no contundente ya que es necesario aclarar que seguramente quedaron fuera de este estado de conocimiento muchos trabajos, ya que el número de personas que participaron en él fue mínimo, no se tenía la infraestructura requerida para una búsqueda más amplia, además de que sabemos que hay trabajos que no se registran en las bibliotecas bajo las palabras clave de “mujer” o “estudios de género”. Por otro lado, posiblemente existe poco capital humano que se dedique a esta perspectiva en la investigación educativa, como se comprueba por el número de centros de investigación —nueve, los cuales no se dedican específicamente a la indagación educativa— y el de investigadoras(es) interesados en esta temática, sólo son cuatro los que mantienen la línea de estudio por más de cinco años. Por otro lado, encontramos que sólo cuatro trabajos han recibido financiamiento específico de fundaciones u organismos internacionales, esto se sabe por las editoriales que los publican. Asimismo, el mayor número de materiales encontrados son ensayos más que investigaciones. Cuando se trata de éstas las metodologías más representadas son las documentales o las de corte cualitativo, seguramente, esto se debe a que hay un cierto reconocimiento de que la perspectiva de equidad de género da cuenta de procesos de construcción o reconstrucción. En el caso de los trabajos cuantitativos, están referidos a la información estadística que es realizada por organismos públicos como el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

Considerando el marco académico y político en que se configura este campo, parece necesario tomar en cuenta las conferencias mundiales, las leyes, los acuerdos y las políticas sociales que nos ayuden a diseñar nuevas líneas de investigación, identificar prioridades y realizar estudios relevantes en los nuevos proyectos, con base en los acuerdos firmados por México ante Naciones Unidas.

Es de reconocer que a nivel de políticas públicas se han instrumentado programas, contenidos y materiales educativos; un ejemplo de ello es el positivo avance al incorporar el tema de la sexualidad en los libros de texto de 5° y 6° grados de primaria, así como la incorporación en la currícula de secundaria de la materia de ética y civismo. Pero al mismo tiempo encontramos información en prensa de que grupos de derecha, con una determinada fuerza y organicidad, se oponen a dichos contenidos, sin tomar en cuenta la problemática del incremento de las adicciones en los jóvenes, el embarazo adolescente, las enfermedades de transmisión sexual y principalmente el VIH-sida, así como el aumento del vandalismo y la inseguridad pública.

Encontramos también un esfuerzo considerable en las reformas que se instrumentaron en las carreras técnicas dentro del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) pero, al mismo tiempo, persiste una fuerte tendencia a la segregación y la discriminación en la fuerza de trabajo en los mercados laborales. Esto es necesario contrastarlo con el reporte del área encargada de esta temática.

Como otro avance se observan, en forma muy favorable, las múltiples opciones con las que cuenta el magisterio para actualizarse pero, paralelo a ello, es clara la fuerte desvalorización que viven los y las maestras tanto por el deterioro salarial, como en la práctica educativa diaria, esto se infiere porque tienen que enfrentar muchas presiones, dobles jornadas laborales —en las mujeres hasta triples— lo cual impide que puedan apropiarse de su materia de trabajo e impulsar alternativas e innovaciones en el aula, provocando la repetición irremediable de la enseñanza por demás tradicional y obsoleta.

Asimismo, el nivel educativo más estudiado parece ser el de la educación superior y el de preescolar, quedando los otros marginados. Incluso no existe investigación referida a la educación comunitaria que impulsa el Consejo Nacional de Fomento Educativo, los trabajos del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, la Dirección de Televisión Educativa, que tienen a su cargo todo lo referido a la educación informal como son la impartida por las y los instructores comunitarios, la telesecundaria y los programas compensatorios.

A diferencia del reporte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa de 1995, en el cual la gran mayoría de los trabajos de investigación estaban relacionados con los materiales educativos, especialmente los libros de texto, en éste no fueron mayoría. Parece ser que los resultados y reportes de aquellos trabajos rindieron fruto, en la medida en que se realizaron serias modificaciones en sus contenidos y presentación. Esto es la prueba fehaciente de la necesidad de abrir los campos de indagación bajo la perspectiva de equidad de género.

De los avances vislumbrados hasta el momento, vale la pena destacar que ya existen revistas especializadas en la temática de género como son *La Ventana*, en Guadalajara Jalisco; *GénEros*, en Colima, así como *Debate Feminista* y la *Fem*, en el Distrito Federal, las cuales incorporan en sus números ensayos y, en ocasiones, investigaciones sobre esta temática dentro de líneas editoriales más amplias relacionadas con la problemática y condición de las mujeres en diferentes ámbitos. En el caso de publicaciones referidas específicamente a la educación no hay gran número de reportes de investigación con perspectiva de género, en ocasiones se desagrega la información por sexo. Por otro lado, en las publicaciones en revistas sobre temas específicos de procesos de enseñanza aprendizaje, los títulos de los artículos y/o resúmenes no permiten visualizar si la información está desagregada por sexo, si son estudios referidos a la problemática de las mujeres o tienen un enfoque de género.

Una dificultad observada en el campo en los estudios de género tiene que ver con la larga tradición de ciertos paradigmas en la educación, que han permitido construir un amplio campo de estudio que ofrece sólidas líneas de investigación a partir de estructuras conceptuales muy reconocidas, con lo cual los aspectos de género se ven incorporados a líneas de investigación ya tradicionales, y la reflexión sobre este punto queda asimilada o sometida a las prioridades de aquéllas.

De ahí resulta el evidenciar que la educación en sus distintos aspectos, tanto curriculares como de prácticas, se sostiene en la ya legendaria función de la reproducción de la cultura, la cual se basa, como sabemos, en lo que las clases dominantes enseñan mediante la instrucción pública a clases dominadas; los sectores urbanos imponen a sectores rurales; el sexo dominante establece al conjunto y las generaciones adultas a las generaciones jóvenes.

Respecto de los trabajos relacionados con la educación a través de los medios, como es el caso del Instituto Politécnico Nacional, es indudable el esfuerzo que se ha hecho a través del Canal 11. Sin embargo, al interior de la dependencia no existe ningún programa de investigación o curricular que tome en cuenta la problemática de las relaciones entre los géneros y sus

condiciones, de no ser en momentos coyunturales relacionados con la conmemoración del 8 de marzo “Día Internacional de la Mujer”, que es cuando se realizan teleconferencias, pero no existe ningún elemento que nos permita considerar que ésta institución de educación superior cumpla con los lineamientos enmarcados en los acuerdos firmados por México a partir de la Conferencia Mundial de la Mujer de 1995, como lo han hecho otras instituciones de este nivel educativo.

En conclusión, la construcción teórica conceptual del campo avanza lenta y trabajosamente, en tanto su reciente aparición y la falta de reconocimiento al esfuerzo que realizan quienes la impulsan. Se ve por ello en amplia desventaja frente a los paradigmas ancestrales, fortalecidos al parecer más por los años que por los aportes reales de transformación a la educación. Todo parece indicar que en el ámbito de política pública hay mayor avance en la incorporación de la perspectiva de equidad de género, esto puede ser afortunado pero, en la medida en que no existe investigación previa ni posterior, es difícil conocer si han impactado en tanto lograr los cambios necesarios para establecer relaciones equitativas y respetuosas entre los géneros.

Propuestas

No hay duda de que las investigadoras que se han dedicado al estudio de las mujeres y los géneros tienen conciencia de lo reciente del campo y de la necesidad imperiosa de contar con apoyos para la realización de sus trabajos, así como de instrumentar una serie de acciones que permitan un mundo diferente para las mujeres maestras, académicas, investigadoras y estudiantes; a continuación se presentan una serie de propuestas emanadas de los propios trabajos y del análisis general que se ha hecho de ellos.

Siguiendo con la misma estructura del documento empezaremos con las políticas públicas y de educación para proseguir con las propuestas referidas al magisterio, a la academia, el currículo y la población estudiantil.

Es necesario delimitar el punto de partida bajo el cual es posible, de manera tangible, evaluar el avance de las políticas de equidad de género en los distintos niveles del sistema educativo nacional en consonancia con los compromisos adquiridos por el gobierno y la sociedad civil en las conferencias, cumbres y foros internacionales en esta materia; de allí la necesidad de hacer seguimientos y solicitar la rendición de cuentas.

Queda evidenciado que se requiere diversificar los estudios, sobre todo en lo referido a las formas en que las niñas, niños y las y los estudiantes se aproximan al aprendizaje de los conocimientos, para confirmar o rebatir la existencia de diferentes formas de razonamiento y de enfrentar la solución

de problemas. Por otro lado, hay que hacer diagnósticos más amplios que contemplen distintas variables para generar indicadores que permitan indagar y precisar las inequidades de género que se reproducen en diversos ámbitos educativos, contextos y realidades.

Es necesario impulsar políticas de equidad de género en cada nivel educativo, así como las metas que se pretenden lograr en un determinado periodo de tiempo. En otras palabras, hay que fijar los propósitos y objetivos de las iniciativas que se impulsen, relacionadas con la condición de género, acordes con los procesos de desarrollo de estudiantes y docentes, en todos los niveles del sistema.

De igual forma, consideramos necesario que de manera intencional y propositiva la perspectiva de género sea asumida como política por parte de las autoridades y los tomadores de decisión, de tal modo que dicho enfoque no sea acogido como un compromiso individual y que su incorporación a los programas educativos dependa del grado de sensibilización personal más que de la obligación de las autoridades educativas en las diferentes jerarquías; el cambio debe ser desde varias direcciones que actúen simultáneamente, el magisterio, las direcciones, inspecciones, y los funcionarios de los diversos estratos del organigrama de la Secretaría de Educación Pública, estatal y federal.

Es preciso brindar a las y los docentes las herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas que favorezcan incorporar la observación permanente en el aula, el trato equitativo entre sus estudiantes mujeres y hombres, el uso de un lenguaje incluyente hacia las niñas y los niños, entre otros muchos, mediante una formación sólida en perspectiva de equidad de género que pueda insertarse de manera regular dentro de las instancias de profesionalización y actualización del magisterio, así como utilizar aquellos espacios colegiados como los consejos técnicos para profundizar en las alternativas que se apliquen en los ámbitos escolar y educativo. Es necesario incorporar a más hombres para que asuman la educación de la infancia en el nivel básico, sobre todo porque de esta manera se mantienen la realidad familiar, comunal y social en la que actúan “naturalmente” mujeres y hombres.

Delgado G. y Mata (1996) dicen que la propuesta curricular en todos los niveles del sistema educativo nacional con perspectiva de equidad de género permitirá enfrentar de mejor manera y con mayor impacto el objetivo de elevar la calidad educativa. Asimismo, Sandoval y Tarrés (1996) proponen incluir la temática de género en el currículo para la formación de los futuros docentes y en la actualización de los maestros en servicio y dotar al magisterio, así como a las instituciones escolares, de los materiales específicos que promuevan la equidad de género. Lovering (1998) presenta un listado de sugerencias:

- 1) Promover la formación con perspectiva de equidad de género, por medio de la revisión de la práctica educativa escolar y familiar; instrumentando talleres de recuperación de la historia personal de género, de aclaración de los valores realmente femeninos y masculinos, en contraste con los pseudo valores.
- 2) Descubrir y corregir desigualdades en las políticas y las prácticas de contratación, sueldos, permisos por maternidad y por paternidad, elaborar criterios explícitos de valoración y de evaluación de la docencia y de las tareas de investigación.
- 3) Promover la participación de los hombres como maestros en todos los niveles escolares, lo que supone mejorar la valoración social y económica del maestro de primaria.
- 4) Elaborar textos no androcéntricos y presionar para una revisión de los textos desde la perspectiva de género.
- 5) Apoyar a las personas que están interesadas en promover la cultura de género.
- 6) Permitir, con apertura, los cuestionamientos que ayuden a desentrañar en los planes de estudio, en los programas curriculares y en los ámbitos de trabajo para los y las futuras profesionistas las reglas invisibles que continúan perpetuando una educación rígida, conformista y que inmoviliza el crecimiento de las personas.

Las investigaciones en otros países reportan y confirman que cualquier investigación en la disciplina o área educativa se verá ampliada si se incluye la transversalidad de género en sus marcos referenciales, en la metodología y en la interpretación de los datos.

González Jiménez *et al.* (2001), dicen que es importante que la decisión de modificar pautas de actuación específicas para ayudar a erradicar la discriminación en las escuelas mexicanas surja de las y los profesores y no como una imposición de las autoridades. Esto se puede lograr a través de programas de actualización en el tema que ellos propongan incluyendo el enfoque de género. Asimismo presenta diversas estrategias desde preescolar hasta educación media superior entre las que destacan:

- Eliminar prácticas tendenciosas
- Favorecer la autoestima en las alumnas
- Crear un código ético no sexista en la escuela
- Erradicar una cultura de la violencia en los chicos

Valenzuela, Malú (1999) defiende la idea de que haya igualdad de oportunidades para niñas, niños, mujeres y hombres en el plano formal, legal, como en el acceso a la educación en todos los sentidos, modalidades y niveles. Hace hincapié, principalmente, en darle prioridad a las mujeres de 35-40 años de edad de la población que no han tenido acceso a la alfabetización. En el caso de la educación popular menciona que el concepto de familia ha cambiado y por lo tanto lo que se aprende en la vida cotidiana debe ser tomado en cuenta en la escuela. Enfatiza en el proyecto de incorporación de los hombres en el tema del género.

García, Patricia (2000) plantea la necesidad de integrar una perspectiva múltiple: organizacional, de análisis político y de teorías feministas en el estudio de las mujeres académicas.

En tanto que la perspectiva de género no puede incorporarse en el ámbito educativo al margen de las actividades curriculares y extracurriculares y los contenidos de aprendizaje que se impulsan en las escuelas, sino que esta perspectiva, en la medida que toma en cuenta la dimensión afectiva, cognitiva y procedimental, debe estar íntimamente vinculada con dichas actividades para desarrollar de manera equitativa las habilidades y competencias en los niños y las niñas bajo el principio del respeto a sus diferencias sexuales y genéricas como un recurso pedagógico que enriquezca a las personas y genere la valoración, confianza y autonomía de las y los infantes.

Lever (1997) propone quitarle la imagen informativa y saturada de contenidos que posee la educación en México y darle un giro insertando un programa que permita a las y los educandos expresarse sobre sí mismo(a)s, independientemente de su sexo, género, núcleo familiar y la forma en que perciben el mundo.

Charles (1997b) presenta una lista de sugerencias que se pueden realizar dentro del salón de clases para fomentar la seguridad y autoestima de las niñas y, así, desterrar prácticas discriminatorias en él:

- Pedir al grupo la realización de trabajos conjuntos en los que las alumnas y los alumnos compartan las tareas y realicen actividades comunes.
- Convencer a las niñas de que pueden tener un mejor futuro si hacen un esfuerzo y ponen los medios necesarios que les permitan abrir puertas hacia nuevas oportunidades.
- Impulsar a las niñas a enfrentar riesgos, ponerse retos, tomar decisiones y asumir posiciones de liderazgo.
- Preguntar por igual a niñas y niños en el desarrollo de la clase, estimulando la participación activa de ellas y valorando sus intervenciones.

- Evitar darles respuestas a sus interrogantes, sino orientarlas a que sean ellas mismas quienes busquen y encuentren la solución a los problemas, con base en ejercicios de análisis y reflexión.
- Transmitir el amor al conocimiento y la satisfacción de superarse día a día.
- Dar a las niñas ejemplos de mujeres que han logrado destacar en diversos ámbitos de la sociedad.
- Enseñar a que tomen en serio sus intereses, necesidades, argumentos y problemas.

Valenzuela, Malú (1999) nos dice que hay que legitimar la importancia de la educación inicial y preescolar en la construcción de identidades y adquisición de hábitos, conocimientos y valores que, al igual que el nivel de primaria, constituyen la base primordial para que las niñas y los niños logren construir nuevos referentes de ser y comportarse sin que medien los estereotipos sexistas y la discriminación de género.

Díaz de Cosío, Cerón y Matamoros (1997) proponen desarrollar programas especiales de estímulos para las estudiantes en la transición entre la primaria y la secundaria, aunque ésta debe ser en general una prioridad de todo el sistema.

Es preciso que existan más espacios de participación conjunta entre las organizaciones no gubernamentales y la Secretaría de Educación Pública, para que de manera creciente logren conjuntar esfuerzos, compartir iniciativas y avances en lo referido a la incorporación de la perspectiva de equidad de género.

Asimismo, es importante mencionar que la calidad educativa, el seguimiento de estudiantes y la evaluación requieren de un trabajo conjunto entre diferentes áreas disciplinarias, las cuales se enriquecerán al aplicarse la transversalidad de la perspectiva de género.

Por último, es preciso consolidar y legitimar los trabajos, no sólo entre quienes hemos impulsado los estudios de género, sino incorporarnos a otros grupos de investigación para incidir realmente en toda la investigación educativa. Ampliar la participación en foros relacionados con la currícula, procesos de enseñanza aprendizaje, evaluación, etcétera, en diferentes niveles y temáticas. En síntesis, evitar la endogamia de aquellas que nos hemos dedicado a los estudios de las mujeres y los géneros, para no limitar la posibilidad de incidencia en diferentes áreas educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artículos de revista

1. Aguilar, Javier; Valencia Cruz, Alejandra y Martínez Jiménez, Mario (1998). “Relaciones entre escalas de indecisión vocacional, medidas de meta, género y aprovechamiento escolar”, en *Integración*, núm. 10, enero-diciembre, México, pp. 51-58.
2. Añaños, Fanny Tania (2000). Una propuesta para la educación en igualdad, en *GénEros*, núm. 22, año 8, octubre, México, pp. 29-35.
3. Aramburu, Celia (1996). “Almacenaje de mujeres”, en *Jóvenes: revista de estudios sobre juventud*, núm. 2, octubre-diciembre, México, pp. 24-41.
4. Arizpe, Lourdes (1994). “De la mujer, al gen, al género”, en *Antropológicas: revista de difusión del Instituto de Investigaciones Antropológicas*, núm. 10, abril, México, pp. 5-6.
5. Barranco, Isabel (1997). “Reconocimiento y apoyo para los estudios en comunicación con perspectiva de género”, en *Fem*, núm. 166, año 21, enero, pp. 32-33.
6. Batra, Eli (1997). “Estudios de la mujer. ¿Un paso adelante, dos pasos atrás?”, en *Política y Cultura*, núm. 9, invierno, México, pp. 201-214.
7. Belasteguigoitia, Marisa (1994). “Talleres integrados: una experiencia de docencia feminista en el Colegio de Pedagogía”, en *Debate Feminista*, año 5, vol. 9, marzo, pp. 369-386.
8. Beltrán, Jenny (1994). *Sobre género y educación*, en *Colección Pedagógica Universitaria*, núms. 25-26, México: Universidad Veracruzana, pp. 11-22.
9. Bernal, Rosa Elena (1999). “Madres educadoras en la ciudad de México. La maternidad revisada”, en *Cuicuilco*, vol. 6, núm. 17, septiembre-diciembre, México, pp. 75-86

10. Blázquez, Norma y Parada, Lorenia (1993). "Feminismo y academia", en *Ciencia y Desarrollo*, vol. 19, núm. 111, julio-agosto, México, pp. 12-14.
11. Bustos, Olga (1993a). "Mujeres y telenovelas: audiencia cautiva, ¿sumisa o crítica?", en *Fem*, núm. 130, México, pp. 20-21.
12. Bustos, Olga (1995). "Percepción de niñas y niños sobre la televisión infantil", en *GénEros*, vol. 6, mayo, México, pp. 13-18.
13. Bustos, Olga (1999). "Estereotipos de género en el aula", en *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, vol. 5, enero-junio.
14. Bustos, Olga (2000a). "Propuestas para la formación de audiencias críticas hacia los medios de comunicación", en *GénEros*, vol. 7, núm. 20, febrero, México, pp. 12-18.
15. Bustos, Olga (2000b). "La legislación y la educación en derechos humanos de las mujeres, desde un enfoque de género", en *GénEros*, vol. 8, núm. 22, octubre, México, pp. 25-28.
16. Campero, Lourdes (1996). "Educación y salud de la mujer: reflexiones desde una perspectiva de género", en *Salud Pública de México*, vol. 38, núm. 3, mayo-junio, México, pp. 217-222.
17. Cano, Gabriela (2000). "Género y construcción cultural de las profesiones en el porfiriato: magisterio, medicina, jurisprudencia y odontología", en *Historia y Grafía*, vol. 7, núm. 14, México, pp. 207-243.
18. Cardaci, Dora (1996). "Salud, género y currículum", en *Perspectivas docentes*, núm. 20, septiembre-diciembre, México, pp. 8-14.
19. Castañeda, Carmen y Cortés, Miram (1997). "Huir de la Babilonia de este mundo. Educación, protección legal y voces de mujeres en Guadalajara", en *Educación, Revista de Educación*, núm.3, octubre-diciembre, México, pp. 49-62.
20. Charles, Mercedes (1993a). "Formar mujeres libres", en *Fem*, año 17, núm. 123, mayo, México, pp. 11-12.
21. Charles, Mercedes (1993b). "Televisión y proyecto de mujer", en *Fem*, año 17, núm. 127, septiembre, México, pp. 4-5.
22. Charles, Mercedes (1993c). "Televisión y estereotipos sexuales", en *Fem*, año 17, núm. 129, noviembre, México, pp. 20-21.
23. Charles, Mercedes (1994). "La telecracia", en *Fem*, año 18, núm. 139, septiembre, México, pp. 36-37.
24. Charles, Mercedes (1995a). "Los medios de comunicación como conciencia social", en *Fem*, año 19, núm. 144, febrero, México, pp. 16-18.
25. Charles, Mercedes (1995b). "Por medios de comunicación no sexistas", en *Fem*, año. 19, núm. 144, febrero, México, pp. 27-29.
26. Charles, Mercedes (1996). "Las trampas de la televisión", en *Fem*, año. 20, núm. 162, septiembre, México, pp. 19-20.

27. Charles, Mercedes (1997a). "Otra manera de ver la televisión", en *Fem*, año 21, núm. 168, marzo, México, pp. 9-11.
28. Charles, Mercedes (1997b). "Por una escuela no sexista", en *Fem*, vol. 172, año 21, julio, México, pp. 13-15.
29. Charles, Mercedes (1997c). "Reproduciendo la discriminación de género", en *Fem*, vol. 174, año 21, septiembre, México, pp. 19-20.
30. Charles, Mercedes (1998). "Comunicación, ciudadanía y participación de las mujeres", en *Fem*, año 22, núm. 180, marzo, México, pp. 11-22.
31. Charles, Mercedes (1998). "Televisión y público infantil", en *Fem*, año 22, núm. 181, abril, México, pp. 8-10.
32. Charles, Mercedes (1998). "Desde la escuela", en *Fem*, núm. 178, año 22, junio, México, pp. 7-9.
33. Charles, Mercedes (1998). "Sexismo espectacular", en *Fem*, año 22, núm. 184, julio, México, pp. 6-7.
34. Charles, Mercedes (1998). "Educar con los medios de comunicación", en *Fem*, año 22, núm. 188, noviembre, México, pp. 16-17.
35. Charles, Mercedes (1999). "Feminismo y medios de comunicación", en *Fem*, año 23, núm. 197, agosto, México, pp. 7-8.
36. Charles, Mercedes (2000). "Las elecciones, la televisión y las mujeres", en *Fem*, año 24, núm. 207, junio, México, pp. 16-17.
37. Charles, Mercedes (2001). "Revistas femeninas y mujeres jóvenes", en *Fem*, año 25, núm. 216, marzo, México, pp. 12-14.
38. Charles, Mercedes (2001). "Internet y feminismo", en *Fem*, año 25, núm. 219, marzo, México, pp. 7-9.
39. Concha, Leonor (1994). "Educación para una democracia general", en *Fem*, año 18, núm. 137, julio, México, pp. 32-33.
40. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) (1999). "A propósito del género como eje transversal de la educación: una conversación con Malú Valenzuela", en *La piragua: revista latinoamericana de educación y política*, núm. 15, mayo-agosto, México, pp. 34-40.
41. Correa, Yolanda (1999). "Oralidad y género en la educación", en *Fem*, año 23, núm. 190, enero, México, pp. 9-12.
42. Cortina, Regina (1995). "La educación de la mujer en Latinoamérica. La profesión de la enseñanza en México", en *Estudios de Sociología*, vol. 13, núm. 39, septiembre-diciembre, México, pp. 595- 611.
43. Covián, Silvia (1997). "Educación reproductiva", en *Básica, revista de la escuela y del maestro*, vol. 4, núm. 17, mayo-junio, México, pp. 13-19.
44. Cruz Iturribarria, Sara (1993). "La mujer en la educación superior: el caso de la Universidad de Colima", en *GénEros*, núm. 1, junio, México, pp. 25-30.

45. Cruz Iturribarría, Sara (1998). "La educación desde un enfoque de género", en *GénEros*, núm. 15, junio, México, pp. 54-57.
46. Cruz Iturribarría, Sara (2000). "Elementos para el análisis de la educación de las mujeres", en *GénEros*, núm. 20, febrero, México, pp. 29- 31.
47. Delgado, Gabriela (1996). "Formación, educación y capacitación en ciencia y tecnología para las mujeres mexicanas: plataforma de acción. IV conferencia mundial de la mujer, Beijing, China, 1995", en *Momento Económico*, núm. 84, marzo-abril, México, pp. 36-42.
48. Delgado, Gabriela y Mata, Margarita (1996). "¿Sólo hay un género neutro en la educación?", en *Acta Sociológica*, núm. 16, enero-abril, México, pp. 28.
49. De María Gómez, Rubí (1993). "Educación amor y libertad", en *Fem*, año 7, núm. 119, enero, México.
50. De María Gómez, Rubí (1996a). "Género igualdad y diferencia", en *Fem*, año 20, núm. 154, enero, México, pp. 4-9.
51. De María, Rubí (1996b). "Educación y discriminación", en *Fem*, año 20, núm. 162, septiembre, México, pp. 9-12.
52. Díaz de Cosío, Roger; Cerón, Armando y Matamoros, Luz (1997). "Hablarán las mujeres", en *Este País*, núm. 73, abril, México: pp. 16-21.
53. Didou Aupetit, Sylvie (1994). "Condiciones de género, escolaridad y ejercicio laboral entre las profesionistas", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 23, núm. 89, enero-marzo, México, pp. 121-134.
54. Didou Aupetit, Sylvie (1995). "Incorporación de las mujeres al subsistema de educación superior mexicano", en *Educación 2001*, núm. 5, México, pp. 47-51.
55. Díaz, Guadalupe (1994). "Por primera vez. Estudio de posgrado en cuestión femenina", en *Fem*, año 18, núm. 134, abril, México, pp.27.
56. Elizondo Huerta, Aurora (1993-1994). "Un lugar imposible para la maestra de preescolar", en *Intrínquilis*, núms. 10-11, octubre-marzo, México, pp. 19-25.
57. Esquivel, Landy y Ramos, Rocío (2000). "Desarrollo educativo e inmersión laboral de la mujer mexicana y su impacto familiar: ganancias y pérdidas", en *Educación y Ciencia*, vol. 4, núm. 7 (21), enero-junio, México, pp. 71-82.
58. *Fem* (1999). "Por la educación y la autosuficiencia económica de la mujer Veracruzana", en *Fem*, año 23, núm. 201, diciembre, México, pp. 32.
59. Fernández Poncela, Anna (1994). "El México que cambió con las mujeres: fecundidad educación y trabajo", en *Fem*, año 18, núm. 141, noviembre, México, pp. 17-19.
60. Fernández Poncela, Anna (1995). "Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres", en *Fem*, año 19, núm. 149, agosto, México.
61. Fernández Poncela, Anna (1998). "Medios mujeres y publicidad", en *Fem*, año 22, núm. 188, noviembre, México, pp. 18-19.

62. Fernández Poncela, Anna (1999). "Mujeres y feminismo en la universidad (primera parte)", en *Fem*, año 23, núm. 194, mayo, México, pp. 4-6.
63. Fernández Poncela, Anna (1999). "Mujeres y feminismo en la universidad (segunda parte)", en *Fem*, año 23, núm. 195, junio, México.
64. Fernández Ruiz, Lourdes y López Bambino, Luis (1995). "Amor y sexo hacia el 2000", en *Siglo XXI: perspectivas de la educación desde América Latina*, vol. 1, núm. 1, mayo-agosto, México, pp. 2-8.
65. Galván, Luz Elena (1995). "Historia de un invisible: los párvulos y su educación (1883-1973)", en *Pedagogía*, vol. 10, núm. 2, México, pp. 26-35.
66. García Guevara, Patricia (2000). "Una agenda teórica para el estudio de las mujeres académicas", en *Sociológica*, núm. 44, septiembre-diciembre, México, pp. 163-179.
67. Gómez, Guadalupe (2000). "La condición de las mujeres en el siglo XXI. Acciones estratégicas para el desarrollo", en *GénEros*, año 8, núm. 22, octubre, México, pp. 11-19.
68. Góngora, Janette; Reyes, Graciela y Cacheux, Jaquelin (1997). "La mujer en el mercado laboral y el trabajo docente", en *El Cotidiano: revista de la realidad mexicana actual*, vol. 13, núm. 84, julio-agosto, México, pp. 20-26.
69. González Jiménez, Rosa María y Míguez Fernández, Ma. del Pilar (1999). "Género y currículum en educación básica", en *GénEros*, año 7, núm. 19, octubre, México, pp. 12-23.
70. González Jiménez, Rosa María y Torriz, A (2000). "Primeras profesionistas mexicanas: las ventajas de la anarquía", en *Boletín Oficial del Instituto Nacional de Antropología e Historia*, núm. 58, abril-junio, México, pp. 2-13.
71. González Jiménez, Rosa María; Míguez Fernández, M. P., Torriz P. A.; Parga, L. y Luna, M. (2001). "Estrategias educativas para la igualdad de oportunidades de alumnos y alumnas de escuela básica y media superior", en *La Tarea*, núm. 47, junio, México, pp. 54-64.
72. González Jiménez, Rosa María (2001). "Actitudes hacia la ciencia en alumnas y alumnos de secundaria: en donde se sesga el camino", en *Colección Archivos*, núm. 24, México: UPN.
73. González Rodríguez, Sergio (1994). "Censura y libertad", en *Debate Feminista*, año 5, vol. 9, marzo, México, pp. 51-54.
74. González Treviño, Irma (1998). "Reflexiones sobre el perfil de la educadora", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 9, núm. 41, mayo y junio, México, pp. 26.
75. Guerra Ramírez, María Irene (2000). "¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, México, pp. 243-272.

76. Hernández Carballido, Elvira (1995). "Género y medios", en *Fem*, año 19, núm. 147 junio, México, pp. 47.
77. Hernández Carballido, Elvira (1999). "Querida UNAM", en *Fem*, año 23, núm. 194, mayo, México, pp. 45-46.
78. Hernández Carballido, Elvira (1999). "Los estudios de género y la investigación de la comunicación en México", en *Fem*, año 23, núm. 196, julio, México.
79. Hernández Carballido, Elvira (2000). "Violencia medios de comunicación y mujeres", en *Fem*, año 24, núm. 202, enero, México, pp. 42-46.
80. Hernández Carballido, Elvira (2001). "La investigación sobre mujeres en tesis de la facultad de Ciencias Políticas y Sociales", en *Fem*, año. 25, núm. 215, febrero, México, pp. 45-46.
81. Hernández, Isaura (1998). "Educación y género: el caso de México", en *Educación 2001*, núm. 38, julio, México, pp. 11-15.
82. Hernández Téllez, Josefina (1999). "Del aprendizaje autodidacta a la academia feminista", en *Fem*, año. 23, núm. 193, abril, México, pp. 8-10.
83. Hernández, Virginia (1999). "Publicidad mujeres y género", en *Fem*, año, 23, núm. 192, marzo, México, pp. 4-7.
84. Herrera Imelda (1993). "Las expectativas y de trabajo de las UAIMC en el marco de las reformas constitucionales de nuestro país", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 1, núm. 1, mayo-agosto, México, pp. 41-48.
85. Hierro, Graciela (1994). "La presencia de la mujer en la filosofía", en *Bien, boletín de investigación, educación y sus nexos*, vol. 1, México, pp. 27-29.
86. Hierro, Graciela (1995). "Género y educación", en *La Ventana*, núm. 2, diciembre, México, pp. 53-63.
87. *Huaxyacac* (1997). "El tránsito de la equidad educativa a la equidad laboral. Las mujeres y la educación nacional", en *Huaxyacac: revista de educación*, vol. 4, núm. 13, septiembre-diciembre, México, pp. 36-39.
88. Huerta, Guadalupe (1996). "Como aprender a ser maestro", en *Revista Mexicana de Pedagogía México*, vol. 7 (suplemento), noviembre-diciembre.
89. Incera, Rocío (1996). "¿Madre-mujer: una dicotomía insalvable?", en *Ciencia y Desarrollo*, vol. 22, núm. 126, enero-febrero, México, pp. 89-92.
90. Jaime, Bernardo (1994). "¡Vieja el ultimo!: género y educación", en *Sinéctica*, núm. 5, julio-diciembre, México, pp. 40-44.
91. Lever, Elsa (1994). "La escuela y el hogar: zonas de guerra", en *Fem*, año 18, núm. 138, agosto, México, pp. 4-5.
92. Lever, Elsa (1997). "Educación para la vida", en *Fem*, vol. 173, año 21, agosto, México, pp. 22-25.

93. Lever, Elsa (1998). "La educación sexual para los niños, ¿derecho o imposición?", en *Fem*, núm. 189, diciembre, México, pp. 25-27.
94. Lever, Elsa (1999). "Televisión y educación", en *Fem*, año 23, núm. 190, enero, México, pp. 22-26.
95. Lever, Elsa (1999). "Educando para la equidad", en *Fem*, año 23, núm. 191, febrero, México, pp. 15-16.
96. Lever, Elsa (2000). "De reforma educativa a educación sexual", en *Fem*, año 24, núm. 211, octubre, México, pp. 31-39.
97. López García, Guadalupe (1997). "Mujeres en el ciberespacio", en *Fem*, vol. 176, año 21, noviembre, México, pp. 10.
98. Lovering, Ann (1998). "El currículum oculto de género", en *Educación* (edición sobre Género y educación), núm. 7, octubre-diciembre, México.
99. Macías Santoyo, Alma Elena (1997). "Lo femenino y lo masculino en la primaria", en *GénEros*, núm.11, febrero, México, pp. 38-47.
100. Maldonado, Mireya (1993). "El bello rostro de la ciencia. El feminismo en la ciencia mexicana", en *Ciencia y Desarrollo*, vol. 19, núm. 111, julio-agosto, México, pp. 15-18.
101. Martínez Covarrubias, Sara G (1995). "Educación femenina a través del tiempo", en *GénEros*, año 2, núm. 5, enero, México, pp. 44-47.
102. Martínez Covarrubias, Sara G (1998). "Docencia, investigación y gestión universitarias. Participación femenina", en *GénEros*, año 5, núm. 15, junio, México, pp. 5-16.
103. Martín, Elvira (2000). "El género y la cuestión universitaria", en *Universidades*, vol. 50, núm. 19, enero-junio, pp. 15-28.
104. Mata, Margarita y De Agüero, Mercedes (1996). "La educación de adultos desde una perspectiva de género", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 26, núm. 3, México, pp. 89-102.
105. Medina, Patricia (1999). "Normalista o universitario ¿Polos opuestos o procesos y proyectos compartidos", en *Perfiles Educativos*, vol. 21, núm. 83-84, México, pp. 93-104.
106. Monsivais, Carlos (1995). "Ortodoxia y heterodoxia en las alcobas (hacia una crónica de costumbres y creencias sexuales en México)", en *Debate Feminista*, año. 6, vol. 2, abril, México, pp. 183-210.
107. Montero, Dulce Carolina y Esquivel, Landy (2000). "La mujer mexicana y su desarrollo educativo: breve historia y perspectiva", en *Educación y Ciencia nueva época*, vol. 4, núm. 8 (22), México, pp. 51- 59.
108. Morales, Liliana (1993). "Mujer que sabe latín: la mujer en la educación superior en México", en *El Cotidiano*, núm.53, marzo-abril, México, pp. 71-77.

109. Nava, Clementina (2000). "Mujer y educación en Colima", en *GénEros*, año 7, núm. 20, febrero, México, pp. 25-26.
110. Navarro, Yadira (1997). "¿Quiénes ingresan a la secundaria? Aguascalientes y Oaxaca 1980-1995", en *Cuadernos de trabajo*, núm. 76, julio-agosto, México, pp. 1-29.
111. Navarro, Yadira (1998). "¿Por qué las familias envían a sus hijas a la secundaria?", en *Huaxyacac: revista de educación*, vol. 4, núm. 14, enero-abril, México, pp. 8-11.
112. Ochoa, Héctor Porfirio (2000). "Mujer y educación en Colima: una reflexión histórica", en *GénEros*, año 7, núm. 20, febrero, pp. 26-28.
113. Osorio, Ma. Isabel (1996). "Participación femenina en la investigación científica de la UNAM", en *Momento Económico*, núm. 84, marzo-abril, México, pp. 24-29.
114. Palencia, Mercedes (2000). "Espacios e identidades: ingreso de profesores a preescolar", en *La Ventana*, vol.12, diciembre, México, pp. 47-176.
115. Pech, Silvia y Villalobos, Fernando (1993). "¿Están relacionados con la madurez vocacional la edad, el género y la clase social?", en *Educación y Ciencia*, vol. 2, núm. 7, enero-junio, México, pp. 69-74.
116. Pérez Oseguera, Lourdes (1999). "La mujer y la educación en el siglo XIX en México", en *Fem*, año 23, núm. 198, septiembre, México, pp. 11-15.
117. Pérez de Lara, Nuria (1998). "La feminización de la educación: la palabra, el sentido y la autoridad de las mujeres", en *GénEros*, núm. 15, junio, México, pp. 30-35.
118. Pezuela, Luz María y Alva, Jorge (1998). "La Escuela Nacional de Maestras de Jardín de Niños", en *Revista Mexicana de Pedagogía*, vol. 9, núm. 40, marzo-abril, México, pp. 36-39.
119. Piccini, Mabel (1997). "Culturas de la imagen los fugaces placeres de la vida cotidiana", en *Debate Feminista*, vol. 15, año 8, abril, México, pp. 247-279.
120. Preciado, Florentina (1997). "Lo público y lo privado en la educación femenina del occidente mexicano", en *GénEros*, núm. 11, febrero, México, pp. 30-37.
121. Rebolledo, Loreto (2001). "Impacto de los estudios de género en la democratización de las instituciones de educación superior", en *La Ventana*, vol. 2, núm. 13, México, pp.75-106.
122. Rivadeneyra, Lucía (1998). "Las telenovelas, no pueden insultar la inteligencia de nadie", en *Fem*, año 22, núm. 184, julio, México, pp. 27-31.
123. Rivadeneyra, Lucía (2001). "Carta a una maestra de primaria", en *Fem*, año 25, núm. 215, febrero, México, pp. 19-20.
124. Rodríguez Gómez, Roberto (1999). "Género y políticas de educación superior en México", en *La Ventana*, núm. 10, diciembre, México, pp. 124-153.

125. Ruiz Pavón, Lourdes (1998). “La publicidad no crea aspiraciones, retoma las de la sociedad”, en *Fem*, año 22, núm. 184, julio, México, pp. 8-12.
126. Saada, Alya (2001). “Educación y género”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, número especial, México, pp. 65-72.
127. Saavedra, Amilcar (2000). “Por una educación preescolar generadora de equidad”, en *Correo del Maestro: Revista para profesores de educación básica*, vol. 5, núm. 51, agosto, México, pp. 39-43.
128. Sandoval, Etelvina (1993). “Maestras y modernización educativa”, en *El Cotidiano*, núm. 53, marzo-abril, México, pp. 78-83.
129. Sánchez, Roberto (1997). “Aproximación histórica al origen del discurso femenino”, en *Pedagogía*, vol. 12, núm. 10, primavera, México, pp. 14-20.
130. Sandoval, Ethelvina y Tarres, María Luisa (1996). “Mujer y educación en México, 1980-1990”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 26, núm. 3, julio-septiembre, México, pp. 11-42.
131. Street, Susan (2002). “¿Magisterio docencia o militancia? Rescate del oficio entre las ruinas ¿o los cimientos? De la escuela pública moderna”, en *Política y Cultura*, núm. 155, enero, México.
132. Tronco, Martha (1999). “La mujer y la educación familiar”, en *Sin saberes*, vol. 5, núm. 16, mayo-agosto, México, pp. 30-32.
133. UNESCO (1998). “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI (marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior). Conferencia mundial sobre la educación superior, UNESCO”, en *Perfiles Educativos*, vol. 20, núms. 79-80, México, pp. 126-148.
134. Valenzuela, Verónica (1995). “Perfil de las mujeres universitarias en Colima”, en *GénEros*, año 2, núm. 6, mayo, México, pp. 40-46.
135. Valenzuela, Malú (1998). “Apuntes para la reflexión sobre el hecho de ser maestras”, en *Huaxyáac*, julio, México.
136. Valenzuela, Malú (1999). “Una alternativa para a equidad de género en preescolar”, en *Gênero e Educação. Brasil. Cadernos Semprevina, Textos para a ação feminista*, pp. 40-54.
137. Valle, Norma (1994). “Crianza feminista del varón”, en *Fem*, año 18, núm. 137, julio, México, pp. 8-9.
138. Vázquez Domínguez, Norma (2000). “El género y los estilos narrativos en las historias de los niños y niñas preescolares”, en *Sexología*, vol. 6, núm. 2, México, pp. 153-168.
139. Velasco, Raúl (2000). “La mujer en puestos de gestión universitaria”, en *GénEros*, vol. 8, núm. 22, octubre, México, pp. 36-39.
140. Zarattini, María (1993). “Las telenovelas y la imagen de la mujer”, en *Fem*, año 17, núm. 130, noviembre, México, pp. 18-19.

Capítulos de libro

141. Alberti, Pilar; Vázquez Verónica y Zapata Emma (2001). “Introducción” En: P. Alberti, V. Vázquez y E. Zapata (comps.) *Género, feminismo y educación superior una visión internacional*, México: ANUIES/MICA/Consejo Británico, pp. 13-30.
142. Alberti, Pilar y Martínez, Beatriz (2001). “Género y educación superior agrícola. Una propuesta académica”, en P. Alberti, V. Vázquez y E. Zapata (comps.) *Género, feminismo y educación superior una visión internacional*, México: ANUIES/MICA/Consejo Británico, pp. 177-198.
143. Álvarez, Silvia (1998). “Género en la gestión universitaria en los albores del siglo XX”, en *Las universitarias frente al siglo XXI*, México: Universidad de Guanajuato, pp. 21-25.
144. Ávila, Raúl (1993). “Lenguaje y códigos masculino femenino y neutro: semejanzas y diferencias”, en P. Bedolla, O. Bustos y G. Delgado *et al. Estudios de género y feminismo II*, México: Fontamara/UNAM.
145. Ayús, Ramfis (2000). Asimetrías sutiles: una reflexión metodológica para el análisis de las relaciones de género en contextos educacionales, en *Conocimiento y formación de recursos humanos en materia de género*, México: Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Tabasco/Secretaría de Educación Pública/Subcomité Especial para el Fortalecimiento de la Igualdad de la Mujer, pp.17-36.
146. Begné, Patricia; Guevara, María y Guevara, Martha (1998). “La mujer y el derecho al término del milenio”, en *Las universitarias frente al siglo XXI*. México: Universidad de Guanajuato, pp. 111-117.
147. Blázquez, Norma (2001). “La ciencia desde la perspectiva de género”, en *Mujeres Mexicanas del Siglo XX: La otra revolución*, tomo II, México: UAM/Edicol, pp. 9-30.
148. Bustos, Olga (1993b). “Género, generación y clase en los modos de ver las telenovelas mexicanas”, en *Estudios de género y feminismo II*. México: Fontamara / UNAM, pp. 399-423
149. Bustos, Olga (1993c). “Mujer, televisión y telenovelas”, en *La condición de la mujer mexicana*, tomo II, México: UNAM-Gobierno del estado de Puebla, pp. 157-165.
150. Bustos, Olga (1994a). “La formación de género: la socialización a través de la educación”, en *Antología de la sexualidad humana*, México: Porrúa/CONAPO, pp. 267-298.
151. Bustos, Olga (1994b). “Niños y niñas en los medios de comunicación. La educación para la recepción crítica”, en *La psicología social en México*, México: AMEPSO, vol. V.
152. Bustos, Olga (1996). “Contradicciones entre democracia y sexismo. Análisis de un texto de educación cívica y cultura política”, en *La psicología social en México*, México: AMEPSO, vol. VI.

153. Bustos, Olga (1998a). “Algunas estrategias para eliminar estereotipos de género en los medios de comunicación”, en *Estudio piloto de un programa de formación profesional para el psicólogo social. Programa de enseñanza aprendizaje en el trabajo*, México: facultad de Psicología-UNAM, pp. 125-134.
154. Bustos, Olga (1998b). “Los acuerdos de Pekín sobre las mujeres en los medios de comunicación y la importancia de la recepción crítica, en *Las mujeres al final del milenio en América del Norte*”, México: CISAN-PUEG-UNAM, pp. 299-313.
155. Bustos, Olga (2000c). “Los sujetos de la educación superior”, en Cazés, D. Ibarra, E. y Porter, L. *Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democracia, encuentro de especialistas en educación superior, re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democracia*, tomo I, México: CEIICH-UNAM, pp. 161-174.
156. Casa, Beatriz (1997). “Familia, educación y democracia, en *Filosofía de la educación y género* (seminario interdisciplinario de posgrado), México: Facultad de Filosofía y Letras/Torres Asociados, pp. 10.
157. Chávez, Eugenia (2001). “Identidad de género e identidad profesional. Las académicas en la Universidad de Chapingo”, en E. Zapata, V. Vázquez y P. Alberti, (coords.) *Género, feminismo y educación superior. Una visión institucional*, México: Área de Género Mujer Rural, Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas/COP/ The British Council/ MIAC/ANUIES, pp 33-352.
158. Delgado, Gabriela (1993a). “La problemática de los estudios de género en la relación educativa”, en P. Bedolla, O. Bustos, G. Delgado *et al. Estudios de género y feminismo II*, México: Fontamara/ UNAM.
159. Delgado, Gabriela (1993b). “Influencias del género en las relaciones dentro del aula”, en P. Bedolla, O. Bustos, G. Delgado *et al., Estudios de género y feminismo II*, México: Fontamara/ UNAM.
160. Delgado, Gabriela (2001). Resignificando la condición de las mujeres académicas de la UNAM, en P. Alberti, V. Vázquez y E. Zapata (coords.) *Género, feminismo y educación superior una visión internacional*, México: ANUIES, MICA Consejo Británico, pp. 61-74.
161. García Rivera, María Elena (1998). “Educación básica: cómo se llega a ser niña. algunos elementos del proceso de construcción de la identidad femenina preescolar”, en *Cien lecturas en torno a la infancia en México*, La niña de hoy es la mujer de mañana, núm. 2, México: DIF/GIMTRAP/UNICEF, pp. 51-52.
162. García y Colomé, Ana G. (1997). “Incorporación de los estudios de género en la formación docente de la Facultad de Ingeniería”, en *Filosofía de la educación y género*, México: facultad de Filosofía y Letras/Torres Asociados, 9 pp.
163. Gaspar, S. López, C (1993). “Cultura universitaria y género: los valores profesionales en la facultad de Filosofía y Letras. El caso del Colegio de Pedagogía”, en P. Bedolla, O. Bustos, G. Delgado, *et al. Estudios de género y feminismo II*, México: Fontamara/UNAM.

164. González Jiménez, Rosa María (2000). “Políticas públicas en materia de género y educación: análisis del caso mexicano”, en R. González (coord.), *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, México: Porrúa/UPN, pp. 49-78.
165. González Jiménez, Rosa María; Míguez Fernández, María del Pilar; Morales, Leticia y Rivera, Alicia (2000). “Género y currículum en educación básica: los ejes transversales”, en: R. González (coord.) *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, México: Porrúa/UPN, pp. 157- 188.
166. González Jiménez, Rosa María y Míguez Fernández, Ma. del Pilar (2000). “Diferencias psicológicas de género: su influencia en los procesos escolares”, en R. González (coord.) *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, México: Porrúa/UPN, pp. 249-279.
167. González Jiménez, Rosa María (2001). “Evaluación de estudiantes de secundaria en matemáticas. Estudio transversal con enfoque de género”, en E. Tuñón *Género y educación en México, Centroamérica y Caribe*, México: Ecosur.
168. Huerta Franco, Raquel; Guevara Sanguinés, María y Guevara, Martha (comps.) (1998). “La mujer en la ciencia y la tecnología”, en *Las universitarias frente al siglo XXI*, México: Universidad de Guanajuato, pp. 75-82.
169. Hierro, Graciela (2000). “Los estudios de género y los derechos humanos”, en Cazés D., Ibarra E., y Porter L., *Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democracia, encuentro de especialistas en educación superior, re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Estado, Universidad y Sociedad: entre la globalización y la democracia*, tomo I, México: CEIICH-UNAM, pp. 137-145.
170. Lagarde, Marcela (2000). “Universidad y democracia genérica. Claves de género para una alternativa”, en Cazés D., Ibarra E., y Porter L., *Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democracia, encuentro de especialistas en educación superior, re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Estado, Universidad y Sociedad: entre la globalización y la democracia*, tomo I, México: CEIICH-UNAM, pp 145-160.
171. López Villarreal, Blanca Elvira (1997). “Modelo de análisis de las trayectorias de formación de las investigadoras”, en *Filosofía de la educación y género*, México: facultad de Filosofía y Letras, p. 18.
172. Luévanos Aguirre, Cecilia (1998). “Educación básica: las diferencias de género en la familia y en la escuela, en *Cien lecturas en torno a la infancia en México*, La niña de hoy es la mujer de mañana, núm. 2, México: DIF/GIMTRAP/UNICEF, p. 57.
173. Lund, Daniel (1998). “Estudios de la cultura de género”, en *Ni tan fuertes ni tan frágiles*, México: UNICEF, pp. 58-81.
174. Morales Garza, Sofía Leticia (2000). “Equidad de género en la educación”, en *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, México: Porrúa/UPN, pp. 79-111.

175. Navarrete, Victoria; Guevara, María y Guevara, Martha (comp.) (1998). “La bioética y la mujer universitaria”, en *Las universitarias frente al siglo XXI*, México: Universidad de Guanajuato, pp. 87-89.
176. Pérez Olga; Guerra, Adriana (2001). “Evolución de la participación de la mujer en el sistema de educación superior y en la vida académica de México”, en E. Zapata, V. Vázquez y P. Alberti (coords.) *Género, feminismo y educación superior. Una visión institucional*, México: Área de Género Mujer Rural, Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas/COP/ The British Council/MIAC/ ANUIES, pp. 75-87.
177. Riquer, Florinda (2000). “Maestra, ¿las niñas también podemos salir al recreo?” en *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, México: Porrúa/UPN, pp. 237- 248.
178. Sabero, Miran; Guevara Sanguinés, María y Guevara, Martha (comp.) (1998). “Ser y saber de la mujer universitaria”, en *Las universitarias frente al siglo XXI*, México: Universidad de Guanajuato, pp. 53-63.
179. Tudela, Victoria; Ávila, H.; Caraveo, V.; Cruz, I.; Feinholz, D. y Lartigue, M. T. (1998). “La elección de carrera desde una perspectiva de género”, en *Premio ANUIES 1998. Categoría de Ensayos*, México: ANUIES, pp. 13-40.
180. Millán Mágina (2001). “Lo oculto del currículo oculto. Reflexiones en torno al peso simbólico en la vida académica”, en E. Zapata, V. Vázquez y P. Alberti (coords.) *Género, feminismo y educación superior. Una visión institucional*, México: Área de Género Mujer Rural, Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas/COP/ The British Council/ MIAC/ANUIES, pp 305-313.
181. Romo, Azucena (2001). “El derecho de las mujeres a la educación”, en *Pedagogía de la dignidad vs. Pedagogía de la dependencia*. México: Torres Asociados, pp. 7-24.
182. Tuñón, Julia (2000). “Educación”, en *El álbum de la mujer*, México: Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 237-251.
183. Valenzuela, Malú (2000). “Otra forma de ser maestras, madres y padres. Una alternativa de educación para la equidad de género entre las niñas y niños de edad preescolar”, en R. Cortina y N. Stromquist *Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina*, México: Pax México, pp. 113-134.
184. Vázquez, Verónica (2001). “Perspectiva de género sí, feminismo no: dolores y malestares del feminismo en la academia mexicana”, en E. Zapata, V. Vázquez y P. Alberti (coords.) *Género, feminismo y educación superior. Una visión institucional*, México: Área de Género Mujer Rural, Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas/COP/ The British Council/ MIAC/ANUIES, pp 289-303.
185. Villegas, Rosa María; Guevara Sanguinés, María y Guevara, Martha (comp.) (1998). “Los retos de la mujer dedicada a la ciencia y a la tecnología”, en *Las universitarias frente al siglo XXI*, México: Universidad de Guanajuato, pp. 57-63.

186. Zapata, Emma y Galindo, Rosa (2001). “Educación agronómica y relaciones entre los géneros”, en P. Alberti, V. Vázquez y E. Zapata. (comps.), *Género, feminismo y educación superior una visión internacional*, México: ANUIES/MICA/ Consejo Británico, pp. 33-61.

Libros

187. Zapata, Emma; Vázquez, Verónica y Alberti, Pilar (coord.) (2000). *Género, feminismo y educación superior. Una visión institucional*, México: Área de Género Mujer Rural, Colegio de Posgraduados en Ciencias Agrícolas/COP/ The British Council/MIAC/ANUIES, 365pp.
188. Cortina, Regina y Stromquist, Nelly (2000). *Promoviendo la educación de mujeres y niñas en América Latina*, México: Pax México.
189. Delgado, Gabriela; Bustos, Olga y Novoa, Rosario (1998). *Ni tan fuertes ni tan frágiles. Resultados de un estudio sobre estereotipos y sexismo en mensajes publicitarios de televisión y la educación a distancia*, México: UNICEF/PRONAM.
190. González Jiménez, Rosa María (coord.) (2000). *Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones en género y educación*, México: Porrúa/UPN.
191. Guevara Sanguinés, María y Guevara, Martha (comps.) (1998). *Las universitarias frente al siglo XXI*, México: Universidad de Guanajuato, 188 pp.
192. Hernández Pérez, Olivia y Mendoza Rancel, María del Carmen (1999). *Escuela de liderazgo y participación de las mujeres indígenas*, México: Servicio Desarrollo y Paz, 142 pp.
193. Hierro, Graciela (comp.) (1995). *Estudios de género. La educación matrilineal*, México: Torres Asociados, 112 pp.
194. Pedroche, Juana María (comp.) (1995). *Capacitación, actividades*, México: CONAPO-FNUAP, 96 pp.
195. Ríos, Maribel (2001a). *El género en la socialización profesional de las enfermeras*, México: CRIM-UNAM, 200 pp.
196. Riquer, Florinda (1998) (coord.). *Estado actual de la discusión sobre la niñez mexicana (s/d/e)*.
197. Riquer, Florinda (1998) (coord.). *Cien lecturas en torno a la infancia en México*, México: DIF/GIMTRAP/UNICEF-
198. Rodríguez Pérez, Beatriz; Corrales, Antonio (comp.) (1999a). *Género y ciencias sociales*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa/Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Sección Académica, 121 pp.
199. Ruiz, Gilberto (1997). *Las estadísticas educativas que genera la Secretaría de Educación Pública*, México: INEGI-SER, pp. 1-13.

200. Tapia, Medardo (1994). *Mujer campesina y apropiación cultural*. México: CRIM-UNAM/CIESAS, 139 pp.
201. Urrutia, Elena (coord.) (1993). *Directorio de investigadoras y programas de estudio e investigación sobre la mujer (s/d/e)*.

Ponencias

202. García Guevara, Patricia (2001). “Patrones de carrera en las mujeres académicas en puestos altos”, ponencia presentada en VI Congreso nacional de Investigación Educativa, Colima, noviembre.
203. Ibarra, Luz María (2001). “¡O estudian nuestros hijos o se siembra!” ponencia presentada en VI Congreso nacional de Investigación Educativa, Colima, noviembre.
204. Palencia, Mercedes (2001). “Representaciones sociales de género: el caso de la incorporación de varones a preescolar” ponencia presentada en VI Congreso nacional de Investigación Educativa, Colima, noviembre.
205. Ríos, Maribel (2001b). “El impacto de la evaluación y la gestoría de proyectos en las culturas académicas de los y las investigadoras”, ponencia presentada en el foro: La universidad que queremos las académicas: logros, perspectivas y propuestas. Colegio de Académicas Universitarias, julio.

Reportes de investigación

206. Falquel, France J. (1995). “La violencia cultural del sistema educativo. Las mujeres indígenas víctimas de la escuela”, México, 12 p.
207. Pederzini, Carla (2000). “Desigualdades educativas de género en la niñez mexicana”, serie de Documentos de Investigación UIA, pp.1-23.
208. Tronco, Martha (1998). “La participación de la mujer en la investigación científica y tecnológica del IPN”, México: Instituto Politécnico Nacional/ Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, pp. 58
209. Valadez, Isabel y Torres Teresa (1997). “Etnografía de un proceso de intervención educativa en el entrenamiento de habilidades para eliminar la violencia en escuelas de nivel medio superior de la Universidad de Guadalajara”, México: Universidad de Guadalajara.

Tesis

210. Alvarado, Lourdes (2001). *La educación “superior” femenina en el México del Siglo XIX. Demanda social y reto gubernamental*, tesis de doctorado de la facultad de Filosofía y Letras-UNAM
211. Álvarez-Gayou, Juan Luis (2000). *Opiniones y percepciones sobre la masculinidad: estereotipos, docentes y la escuela*, México: UPN, 129 pp.

212. Araiza, Alejandra (2000). *Género, socialización y telenovelas: percepción de diferentes audiencias*, México: Facultad de Psicología- UNAM, 105 pp.
213. Aranda, Elizabeth y Marcín, Daisy (1999). *Educación y vida cotidiana de la mujer tabasqueña durante el garridismo*, México: División Académica de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 50 pp.
214. Arias, Griselda (1993). *La educación de la mujer en el contexto histórico del México actual*, México: División Académica de Educación y Artes-Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 66 pp.
215. Cano, Gabriela (1996). *De la Escuela Nacional de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras*, tesis de doctorado, México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM
216. Castro, Silvia (2000). *Estereotipos y roles de género en la publicidad televisiva*, México: facultad de Psicología-UNAM, 84 pp.
217. Chávez Anaya, Arnulfo (1995). *La influencia de la televisión en la formación de roles en los niños*, México: Facultad de Psicología-UNAM, 142 pp.
218. Delgado Torres, Tila del C (1997). *La participación de la mujer profesional en los puestos de la administración educativa en los niveles medio superior y superior*, México: División Académica de Educación y Artes-Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 142 pp.
219. Díaz Collado, Maribel (1996). *La influencia de los medios masivos de comunicación: en la educación y formación ideológica de mujer*, México: División Académica de Educación y Artes-Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 92 pp.
220. García Rivera, María Elena (1993). *Cómo se llega a ser niña: algunos elementos del proceso de construcción de la identidad femenina en preescolar*, México: Universidad de Colima, 190 pp.
221. Granados, Marisol; Pisano, Claudia y Quintana Araceli (1999). *Expectativas educativas en la infancia tardía y la adolescencia temprana, en relación con las representaciones de género*, México: UPN, 104 pp.
222. Guerra Cervantes, María de la Luz (1995). *Las mujeres profesionistas egresadas de la Universidad de Colima y los mecanismos de acceso al mercado de trabajo*, México: Universidad de Colima, 168 pp.
223. Hernández Aguilar, Ma. Josefina (2000). *Programa de actividades para la enseñanza de los derechos humanos de las niñas en el nivel preescolar*, México: UPN, 96 pp.
224. Hernández Hernández, Martha (1997). *El desarrollo del género en la infancia: casas de cuidado diario como espacio formativo*, México: ENEP-Iztacala-UNAM, 223 pp.
225. Islas, María Verónica (1997). *El papel de la educación en la constitución de identidades sociales: discurso, género y mujer*, México, 141 pp.
226. Lagunes, R. Margarita y Barón, Angélica (1993). *La incidencia de la titulación de la mujer egresada de la facultad de Pedagogía, en sus destinos profesionales*, México: Universidad de Colima, 160 pp.

227. López Paredes, Juan Ernesto (2000). *La televisión en la transmisión de valores en el núcleo familiar*, México: ENEP-Iztacala-UNAM, 146 pp.
228. Loya Suárez, Karla Ivonne (1997). *La vida en el aula desde la perspectiva de Género*, México: Universidad de Colima, 232 pp.
229. Luna Gasca, Fidencia (1995). *Mujer indígena: construcción de su identidad femenina en los procesos de educación y organización popular*, México, 86 pp.
230. Mérito, María del Carmen (1997). *La educación organizada y sistematizada como fuente de desarrollo intelectual de la mujer chol*, México: División Académica de Educación y Artes-Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 148 pp.
231. Moreno, Ana Rosa (2000). *Análisis de contenido de los papeles, estereotipos y normas de género en los cuentos de hadas*, México: facultad de Psicología-UNAM, 89 pp.
232. Palencia, Mercedes (1998). *Construcción de la identidad de género de las educadoras*, Guadalajara, Jal.: Maestría en Ciencias Sociales-UdeG, Bibliotecología de Posgrados de Ciencias Sociales de la UdeG, 162 pp.
233. Paz, Liliana (1998). *La televisión como instancia socializadora en la construcción de género en los(as) niños(as)*, México: facultad de Psicología-UNAM, 118 pp.
234. Peralta Silverio Mario (1999). *Los efectos de la doble jornada laboral en el profesor de educación primaria*, México: UIA-Santa Fe, 149 pp.
235. Pimentel, Martha (1997). *La función educativa del proceso grupal y la participación organizada de mujeres: El caso de cuatro sociedades de solidaridad social del Estado de México*, México: UIA-Santa Fe, 131p.
236. Ponce, Martha (1993). *La morada de Xochiquetzal. Un estudio de caso sobre la sexualidad femenina en el campo veracruzano*, tesis de maestría, México: CIESAS-Golfo, 376 pp.
237. Ruiz Torres, Gabriela (1999). *El efecto de la televisión en la dirección que toma la agresión de niños y niñas de primaria*, México: facultad de Psicología-UNAM, 143 pp.
238. Tronco, Martha (1994). *La discriminación de la mujer en México: El sexismo en los libros de texto gratuitos*, España: Universidad de Salamanca, 298 pp.
239. Valenzuela, Malú (1999). *Percepciones y realidades de las trabajadoras frente a la modernización bancaria: el caso de Bancomer*, tesis de maestría en Educación de Adultos, México: UPN, Academia de Educación de Adultos.

Trabajos publicados en memorias

240. Audelo, Carmen (1999). “La feminización de la educación superior”, en *Memoria: Género y ciencias sociales*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Colegio de Bachilleres del estado de Sinaloa/Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Autónoma de Sinaloa, sección Académica, pp. 35-40.
241. Avilés, Teresita (2001). “La apertura del campo laboral como eje fundamental para el desarrollo académico de la mujer”, en foro *La universidad que queremos las*

- académicas: logros, perspectivas y propuestas, mesa 4: "Feminismo y reforma académica"*, Colegio de Académicas Universitarias, 9 al 11 de julio, México: UNAM.
242. Celis, María y Martínez Jorge (2001). "Género y orientación educativa", en foro *La universidad que queremos las académicas: logros, perspectivas y propuestas, mesa 4: "Feminismo y reforma académica"*, Colegio de Académicas Universitarias, 9 al 11 de julio, México: UNAM.
243. Cruz, Irma y Larios, Bárbara (1988). "Derechos de las mujeres en la educación", en *Guía de los derechos de las mujeres*, México: Gobierno del estado de Colima (ACU/ICM/CAM), pp. 27-44.
244. Delgado, Gabriela; Mata, Margarita *et al.* (1994). "La mujer en el sistema nacional de educación y su formación", en *Conferencia mundial sobre la Mujer*.
245. Delgado, Gabriela (1995). "Las mujeres en el sistema nacional de educación y su formación para la ciencia y la tecnología" México: CONAPO-FNUAP, 96 pp.
246. Galeana, Patricia (comp.) (1993). "La condición de la mujer mexicana", *Memoria del Congreso Nacional de la Federación Mexicana de Universitarias*, México: UNAM, 177 pp.
247. Lagarde, Marcela (2000). "Universidad y democracia genérica. Claves de género para una gran alternativa", en *Memoria: Encuentro de especialistas en educación superior, re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir. Estado, universidad y sociedad: entre la globalización y la democracia*, tomo I, México: CEIICH-UNAM, pp. 145-159.
248. Magaria, Margarita (1993). "Clasismo, racismo y sexismo en el discurso escolar de México", en *GénEros* año 17, núm. 123, mayo, México, pp. 13-15.
249. Martínez Crass, Patricia (1993). "Participación femenina en los proyectos de educación superior de nueva creación en el Estado de México", en *La condición de la mujer mexicana. Memoria del Congreso Nacional de la Federación Mexicana de Universitarias*, Puebla: UNAM.
250. Méndez, María de Jesús (1998). "Conclusiones de la mesa de trabajo 'La legislación en materia de educación y la mujer mexicana'", en *Memoria: Comisión bicameral Parlamento de mujeres de México*, 7 y 8 de marzo de 1998, México: Senado de la República, LVII Legislatura, Comisiones de equidad y género, 7 pp.
251. Nohpal, Flor Elisa (2001). "El papel de las mujeres en la historia: Instrucción primaria para niñas en el estado de Tlaxcala en 1899", en *Memoria: I Foro "Las mujeres en el nuevo milenio"*, México: UAT, pp. 123-135.
252. Rodríguez Astengo, Margarita (1999). "La importancia de la escuela como reproductora de los roles sexuales", en *Memoria: Género y ciencias sociales*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Colegio de Bachilleres del Estado de Sinaloa/Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Autónoma de Sinaloa, sección Académica, pp. 23-24.

253. Rodríguez Pérez, Beatriz; Corrales, Antonio (1999b). “La participación de la mujer en la educación bajo la perspectiva de género”, en *Memoria: Género y Ciencias Sociales*, México: Universidad Autónoma de Sinaloa/Colegio de Bachilleres del estado de Sinaloa/Sindicato Único de Trabajadores de la Universidad Autónoma de Sinaloa, sección Académica, pp. 11-22.
254. Solís, Lilitiana (2001). “Teoría feminista: mujer y educación: la educación femenina desde la perspectiva del género”, en *Memoria: I Foro: “Las mujeres en el nuevo milenio”*, México: UAT, pp. 8-14.

Otros

255. Lund, Daniel (2002). *Perfiles de Internet en México*. Mund Américas, Unidad de ICT (documento interno) [www.mundamericas.com]
256. Poder Ejecutivo Federal/Alianza para la Igualdad, Programa Nacional de la Mujer (1997). *Comunicación y educación*.
257. Samaniego, Sandra (1999). *Programa Nacional de la Mujer. Alianza para la igualdad*, México: Educación de la mujer.

PARTE II

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

COORDINADOR GENERAL:

Enrique Pieck Gochicoa
*Instituto de Investigaciones para el Desarrollo
de la Educación-UIA-DF*

COORDINADORES TEMÁTICOS:

Judith Kalman
Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV

Gloria Hernández
*Instituto Superior de Ciencias de la Educación
del Estado de México-Ecatepec*

Ana María Méndez Puga
Univ. Mich. San Nicolás de Hidalgo

Enrique Pieck Gochicoa
*Instituto de Investigaciones para el Desarrollo
de la Educación -UIA-DF*

Bertha Salinas Amescua
Universidad de Las Américas

María Mercedes Ruiz Muñoz
Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV

Carmen Campero Cuenca
Universidad Pedagógica Nacional

Mercedes Suárez Rodríguez
Universidad Pedagógica Nacional

Laura María de Jesús Archer Curiel
Universidad Pedagógica Nacional

DICTAMINADORAS:

Sylvia Schmelkes

Coordinadora del Departamento de Educación Intercultural-SEP

Graciela Messina

Instituto Nacional para la Educación de Adultos

COLABORADORES:

Gladys Añorve Añorve

Universidad Pedagógica Nacional

Rosalba Canseco

Instituto Nacional para la Educación de Adultos

Antonio Castillo Sandoval

Universidad Pedagógica Nacional

Norminanda Cabrera Tello

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México-Ecatepec

Adriana Hernández Lara

Centro de Estudios Educativos

Jorge García

Instituto Nacional para la Educación de Adultos

Norma Guerrero

Universidad Pedagógica Nacional

Laura Macrina Gómez

Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV

Juan José Madrigal Goerne

Universidad Pedagógica Nacional

Elena Torres Sánchez

Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV

Miguel Ángel Vargas

Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV

Laura Wong Partida

Centro de Estudios Educativos

PRÓLOGO

COMENTARIOS AL ESTADO DE CONOCIMIENTO SOBRE “EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (1992-2002)”

El documento que nos ofrece esta publicación representa un esfuerzo serio por dar cuenta de lo que se ha investigado y se ha encontrado en torno de la educación de jóvenes y adultos en el país. No se trata, sin embargo, de un estado del conocimiento, sino de cinco: de alfabetización y educación básica; de educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo; de educación, ciudadanía, organización y comunidad (y género —que resulta lo más importante numéricamente y no aparece en el título—); de educación de jóvenes y adultos y la familia, y de educadores de jóvenes y adultos.

La coordinación del conjunto de los cinco estados de conocimiento, a cargo de Enrique Pieck, logró unificar tanto los criterios de selección de los trabajos a considerar —muy consistentemente empleados en todos casos— como la clasificación de los mismos —de gran utilidad a juzgar por su claridad y su mutua exclusión—. También la coordinación logra unificar la estructura de presentación de los diferentes estados de conocimiento, que se sigue en todos los casos menos en el último: de educadores de jóvenes y adultos, que adopta una estructura de exposición distinta a los demás, abstrayendo los hallazgos sin detallar los estudios ni hacer referencia a la clasificación común.

Cada uno de los estados de conocimiento es de una enorme riqueza, si bien existen algunas diferencias entre ellos. En cada uno se da cuenta tanto de la cantidad de trabajos —existentes, revisados y, finalmente, considera-

dos como investigación o ensayos fundamentados— como de la calidad de los mismos: la metodología empleada, los hallazgos encontrados. Digo que existen diferencias entre ellos porque algunos enfatizan más lo descriptivo y otros, además, expresan valoraciones (en algunos casos incluso abiertamente críticas) sobre el rigor con el que se desarrollan los trabajos en particular. Algunos relacionan los estudios entre sí y sus hallazgos; incluso encuentran y señalan contradicciones (aparentes, digo yo, pues se trata de estudios de caso) entre algunos de ellos; otros dan cuenta de los trabajos por separado. Algunos derivan implicaciones para la investigación futura, otros se limitan a la descripción de los hallazgos. Pero cada uno de ellos es minucioso en la descripción de los trabajos revisados, de su metodología, de sus objetivos, de los hallazgos más importantes y de su contribución al conocimiento de campo en cuestión. De tal forma que, en tanto estados de conocimiento, cumplen cabalmente su función: nos indica en pocas páginas lo que aprendimos sobre el campo en esta década en el país.

Es de notar que, a juzgar por la lectura separada de los cinco estados de conocimiento, existe una escasa vinculación entre ellos. Salvo raras excepciones —se encuentran algunas, muy pocas duplicaciones de estudios relacionados en un subcampo y en otro—, los corpus de cada uno son enteramente distintos y, al menos explícitamente, poco relacionados entre sí. Al parecer, los hallazgos de un subcampo no alimentan a otro; entre uno y otro hay poca permeabilidad. El trabajo introductorio, muy loable por ubicar el contexto del desarrollo de la educación de adultos durante la década, así como un intento por definir no el campo, sino el término “educación de adultos”, no establece esta relación, ausente para el lector, entre los diferentes estados de conocimiento. No lo hace porque, efectivamente, no puede hacerse. Esta relación no está dada, no existe. Los subcampos no se identifican a sí mismos como parte de un mismo campo del conocimiento. Hasta donde nos pudimos dar cuenta, los autores no se citan entre subcampos, el conocimiento no se acumula como campo sino en forma fragmentada. El esfuerzo de “acumulación” del conocimiento generado es algo que tendría que hacer un investigador que explícitamente busque lograr este propósito, no es algo que se logre, al parecer, en forma automática, como ocurre en otras áreas más consolidadas de la investigación educativa.

Resalta en los cinco estados de conocimiento un problema de difusión del conocimiento generado a partir de la investigación. Todos los estudios se quejan de lo difícil que fue encontrar documentación sobre temas en particular. Muchos son material gris que pocos conocen y que difícilmente se consiguen. Como bien sabemos, mientras el ciclo de la investigación no se cierre con la publicación misma, la investigación no existe, pues no pue-

de acumularse el conocimiento generado. Esto parece ocurrir aún, sobre todo en los subcampos emergentes, en el tema que nos ocupa.

El campo de la educación de adultos se define en el documento como marginal. Ello es cierto en esta actividad educativa tanto como política pública —se señala reiteradamente la escasa importancia otorgada, en términos al menos de recursos financieros, a esta actividad— como —y quizás consecuentemente— de la investigación respecto de la misma.

A pesar de ello, para quienes hemos seguido este campo de cerca desde hace varias décadas, observamos señales alentadoras:

- a) Una de ellas se resalta con claridad tanto en la introducción como en el estado de conocimiento respectivo: la clara influencia de los resultados de investigación sobre el diseño de modalidades de acción educativa innovadoras y de calidad incuestionablemente diferente y mejor que las que sustituyen. Tal es el caso del Modelo de educación para la vida —ahora de educación para la vida y el trabajo— del Instituto Nacional de Educación para los Adultos, así como de la secundaria a distancia de la Subsecretaría de educación básica y normal de la SEP.
- b) Otra es la realización de importantes y relativamente numerosos eventos académicos y de discusión organizados en México, y de la participación de México en eventos regionales y mundiales sobre este tema.
- c) Una más es el desarrollo, en la década, de instancias diversas de formación de docentes y de agentes educativos de adultos: a nivel universitario, en la forma de diplomados, a través de organizaciones de la sociedad civil. En esta década se plantea —en este último año— por primera vez la posibilidad de profesionalizar al personal docente de la nueva institución encargada de coordinar las acciones en materia de educación de jóvenes y adultos.
- d) Todo lo anterior repercute en la investigación. Por desgracia, únicamente uno de los estados de conocimiento hace el esfuerzo por comparar esta década con la anterior en materia de investigación a partir del anterior: el referido a la educación a la familia para la educación de sus hijos. El que los estados de conocimiento comparables lo hubieran hecho permitiría identificar tendencias de crecimiento, decrecimiento, fortalecimiento, énfasis metodológico, temática, etcétera, a lo largo del tiempo. El valioso recurso del estado de conocimiento de la década anterior no se utiliza, salvo en el caso mencionado y marginalmente, para realizar este ejercicio que hubiera sido de gran utilidad en todos los casos. Una apreciación subjetiva, sin embargo, sí indica que existe

un avance considerable: son muchos más los trabajos que pueden ser considerados de investigación; hay nuevos subcampos que se identifican como emergentes (un estado del conocimiento da cuenta de todos ellos; son muchos y entre ellos parece que tampoco existe mucha interconexión): género, medio ambiente, derechos humanos —tema este último sobre el cual, curiosamente, no se encontró investigación educativa—. Estos estados de conocimiento sí dan cuenta de los hallazgos más importantes. Si bien en ningún caso éstos parecen muy novedosos, tienen el gran valor de consolidar hipótesis que anteriormente quizás sólo se dibujaban.

Me hizo falta, como en otras ocasiones, una relación de lo que ocurre en México con lo que sucede en el mundo. Cada vez menos podemos comprender el avance en un campo y la investigación en el mismo sin tomar en cuenta los hallazgos de la investigación a nivel internacional. Hubiera bastado quizá con conocer la influencia de estudios o pensadores extranjeros a través del análisis de las citas de los trabajos más importantes. Quizás hubiera sido interesante conocer si algunos de los autores reseñados han publicado fuera de nuestras fronteras. Las ponencias en congresos internacionales —más allá de la Conferencia internacional de educación de adultos de la UNESCO (Hamburgo, 1997), que sí se reseña— no creo que estén suficientemente recogidas. ¿Cómo pinta México en el escenario mundial en el campo de la investigación en materia de educación de jóvenes y adultos? No lo sabemos a partir de estos estudios.

Con todo, tenemos frente a nosotros cinco trabajos que nos resumen el pasado y nos allanan el futuro en materia tanto de diseño de políticas como de investigación educativa. Ellos nos dan cuenta de un campo en emergencia pero, a la vez, dinámico, en crecimiento, en algunos casos —como el de la educación básica— con ciertos indicios de consolidación. Nos dan cuenta también del desarrollo de la permeabilidad entre investigación y políticas públicas. Y nos ubican claramente los problemas y dificultades que aún es necesario enfrentar y los retos que hay que ir superando.

El campo de la educación de adultos ha sido históricamente marginal. La lectura de estos estados de conocimiento nos muestra que la lucha contra esta marginalidad está andando y que la investigación parece haber contribuido a que esto vaya siendo posible. Ello, sin embargo, le impone a la investigación retos importantes de rigor, de interconexión, de comunicación y de acumulación.

Sylvia Schmelkes

PRÓLOGO

EL ESTADO DE ARTE ACERCA DE LA “EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS”: UN ESPACIO DE REVELACIÓN

Un estado del arte es un punto de partida para construir un campo de conocimiento antes que un punto de llegada o una estructuración definitiva de saberes. Una vez “terminado” un estado del arte, estamos recién en condiciones de empezar a pensar e investigar. El valor de este estado del arte es justamente su capacidad para bordear un campo, contribuyendo a un proceso tan necesario como incipiente de redefinición de la educación de los jóvenes y adultos, más múltiple y más abierta a las intersecciones con otras temáticas. Al mismo tiempo, al construir la educación de jóvenes y adultos como un espacio en movimiento, el estado del arte crea las condiciones para lograr una integración más plena entre los subcampos.

Vivimos en tiempos de oscuridad. En un texto escrito en la postguerra, Hanna Arendt destaca que los tiempos de oscuridad no son sólo los tiempos cercanos que le tocó vivir, sino una manera de habitar el mundo omnipresente y regular a lo largo de la historia de la humanidad. Al mismo tiempo, Arendt señala que la oscuridad siempre se acompaña con la luz, que más intensa o más tenue, está estrechamente asociada con la obra de algunas personas. El grupo que ha participado en el estado del arte ha

puesto luz en la oscuridad, al contribuir a procesos de desocultamiento o revelación en un campo específico de la actividad humana.

En este sentido, el estado del arte no sólo ha consolidado la investigación en el campo de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) sino que ha contribuido a la legitimación de esta modalidad educativa. Además, la inscripción de este estado del arte en las actividades realizadas por el COMIE, ha fortalecido al grupo de investigadores de la EDJA, al incluirlos en un proyecto mayor. A su vez, el grupo ha coadyuvado al fortalecimiento del conjunto de la investigación educativa en México. Al mismo tiempo, este estado del arte no sólo es pionero en América Latina sino que sienta las bases para que se realicen trabajos similares en otros países de la región.

Desde estas reflexiones es de esperar que este proceso de investigación continúe y que se amplíen las fronteras del grupo de trabajo.

En este marco, el primer comentario es que cuenta tanto el informe como el proceso de su producción. En este sentido, la constitución de un grupo de trabajo interinstitucional, que ha funcionado en forma permanente y con una modalidad de participación voluntaria, me parece un logro tan relevante como el informe mismo. Más aún si este grupo ha sido un espacio de intercambio y aprendizaje para los participantes. La presencia mayoritaria de investigadores de reconocida trayectoria que trabajan en universidades o centros de investigación, es otro aspecto favorable que me interesa destacar. Igualmente, es importante hacer mención a la capacidad del grupo para organizarse y definir criterios comunes tanto en vistas de ordenar el proceso como de presentar los informes de los distintos subcampos.

A partir de este grupo de trabajo pueden pensarse proyectos de investigación y acción en coordinación con instituciones ejecutoras de programas en el campo de la EDJA, tales como el INEA. Dado que recientemente se ha creado el CONEVyT, como un espacio interinstitucional para el campo de la educación y el trabajo, estamos en presencia de una oportunidad para que el grupo de trabajo se vincule con este consejo y participe en la definición y puesta en marcha tanto de las líneas de investigación y formación como de otros proyectos específicos.

Un estado del arte es un hacer —que se hace en el tiempo y con otros— y que nos lleva a buscar y a encontrar (y muchas veces a no encontrar), a nombrar y a crear el propio campo de trabajo. Todos estos pasos han sido transitados por los autores y autoras del estado del arte que estamos comentando.

En relación con el informe mismo, el primer punto a destacar es que satisface la intencionalidad originaria de ser un “estado del arte” acerca de

la investigación en el campo de la EDJA. En este sentido, da cuenta en forma exhaustiva de los avances y limitaciones de los estudios disponibles, de sus enfoques, de los temas que se exploraron y de los temas ausentes. Dada esta condición de estado del arte, el informe resulta un referente importante para pensar tanto investigaciones como estrategias de acción. De allí su valor proyectivo tanto para México como para América Latina.

Quiero destacar la decisión de especificidad presente en el informe. No sólo se han definido subcampos al interior de la educación de jóvenes y adultos sino que cada subcampo ha sido trabajado internamente en términos de procesos de inclusión y exclusión. El estado del arte no se ha limitado a registrar, sistematizar e interpretar investigaciones sino que una parte significativa del trabajo ha consistido en establecer los límites del campo de la educación de jóvenes y adultos y de los respectivos subcampos. De este modo se problematiza el campo y se ofrecen pistas para repensar la educación de jóvenes y adultos en su conjunto así como cada uno de los subcampos.

Al revisar el informe, el lector se encuentra con una educación de jóvenes y adultos que se manifiesta en múltiples expresiones y modalidades, con acercamientos y rupturas respecto del sistema educativo destinado a la población “en edad escolar”. En este sentido, en el informe se delimitan campos ya consagrados por la propia tradición de la educación de jóvenes y adultos y también por el seguimiento de la CONFINTEA V, tales como “educación y trabajo” y “educación y ciudadanía”. Al mismo tiempo, los autores del informe se liberan de los esquemas del seguimiento de CONFINTEA y proponen subcampos olvidados por éste, tales como “formación y desarrollo profesional” y “educación y familia”. Igualmente, el subcampo de “educación y ciudadanía”, se amplía para dar cuenta de una diversidad de expresiones relacionadas con el fortalecimiento de la comunidad y la sociedad civil, la participación, la promoción de la igualdad de género y la preservación del medio ambiente. Los subcampos se construyeron por medio de tres movimientos: *a)* definición de subcampos al interior de la educación de jóvenes y adultos; *b)* especificación de áreas al interior del subcampo; *c)* espacios de intersección definidos desde un subcampo en particular, por ejemplo las articulaciones con la educación básica observadas desde el subcampo de educación y trabajo.

Otro punto a destacar es que en este estado del arte se explicitan suficientemente los límites del mismo; el lector cuenta con elementos para saber que está allí y que no corresponde esperar. En suma, el aporte de este estado del arte a la construcción de conocimiento no se reduce tan sólo a la reseña, interpretación y sistematización de las investigaciones disponibles,

sino que la delimitación del campo es, en sí misma, una contribución importante. Como resultado de esta nueva manera de ver el campo, la visión de la educación de jóvenes y adultos gana en complejidad. Lo que resulta más interesante, es que no sólo el estado del arte presenta una visión de la educación de jóvenes y adultos sino que construye una modalidad más múltiple, que se aleja de reducciones que la limitan a tres expresiones o modalidades: alfabetización, educación básica y formación profesional.

Sin embargo, la realización de un estado del arte está condicionada por el grado en que son públicas las informaciones acerca de las cuales está dando cuenta. Dado el escaso desarrollo de la investigación acerca de la educación de jóvenes y adultos, y de las deficiencias en la difusión, sin duda que no ha sido relevado todo lo que existe. Aun cuando las condiciones hubieran sido otras, un estado del arte no puede ser totalmente exhaustivo ni “completo”, sino que es parte de su naturaleza reconocerse como un texto inconcluso y sujeto a revisiones y nuevas incorporaciones.

Este estado del arte ha sido ya suficientemente problematizado por los propios autores, como para permitir que “el proceso continúe”, o sea se han creado condiciones para que este estado del arte pueda ser actualizado y redefinido en forma permanente, no sólo en términos extensivos sino en la definición misma de sus fronteras. Al mismo tiempo, creo que las fronteras y las intersecciones de los subcampos pueden ser todavía trabajadas con mayor exhaustividad y esto es parte de la próxima etapa.

Otro punto a destacar es que el estado del arte hace visible la ruptura entre investigación y desarrollo, ya que a partir de él se comprueba que han existido en México más acciones en el campo de la investigación que en el de las políticas y programas para la educación de jóvenes y adultos. Al mismo tiempo, se hace evidente que en un momento de crisis estructural de la educación de jóvenes y adultos en América Latina, sigue siendo fuerte, en el caso de México, la producción de teoría desde la investigación.

También es importante decir que los autores asumen una conceptualización amplia de investigación, que no se limita a la investigación básica sino que incluye otras formas, tales como la evaluación, los ensayos, la denominada “intervención” (investigación ligada a la acción) y la sistematización de experiencias. De este modo, el estado del arte no sólo se aleja de la academia sino que legitima formas más abiertas y participativas de investigación, que reconocen los saberes de las personas y las comunidades.

El texto hace referencia a la CONFINTEA V así como al proceso de seguimiento en América Latina, como un punto clave o un marco del estado del arte; también se reseñan como parte de este marco un conjunto de reuniones nacionales o latinoamericanas que tuvieron lugar en México du-

rante los noventa así como publicaciones asociadas. Sin embargo, creo que estas acciones fueron más que un punto de referencia; sin ellas no hubiera sido posible que se generara y consolidara un proceso de producción colectiva de conocimiento, que se expresa en la constitución del grupo de trabajo que elaboró el estado del arte.

El estado del arte se inicia destacando que el campo del trabajo no es la “educación de adultos”, sino la educación de jóvenes y adultos, por la importancia que han cobrado los jóvenes en este tipo de educación. Ésta es una observación pertinente ya que la información disponible desde la investigación en América Latina confirma la participación mayoritariamente juvenil en los programas de educación de “adultos”.

Al mismo tiempo, se presenta el campo de la educación de jóvenes y adultos como un espacio en proceso de redefinición y se deja abierta esta posibilidad, mencionando que lo único cierto es que el nombre da cuenta de un campo donde participan adultos y jóvenes que han sido excluidos del programa escolar preestablecido. Es necesario agregar que el solo nombre de EDJA (o antes el de EDA) confirma que es una educación de segundo orden, para un grupo aparte; en efecto, mientras que la educación para la población considerada “legítima”, se denomina “educación” a secas y luego se especifica por niveles y modalidades, la EDJA es designada apelando a sus destinatarios.

La disolución del campo para integrarlo a espacios más amplios, bajo la concepción de sistemas educativos inclusivos es un tema a considerar, así como los riesgos y las oportunidades que conlleva esta decisión.

El estado del arte comienza con una breve caracterización de que es la educación de jóvenes y adultos; en particular se hace referencia a los viejos y a los nuevos retos para esta modalidad así como al contexto social en que se inscribe. Uno de los retos que el informe destaca es la integración de educación y trabajo, que sigue siendo una tarea permanentemente postergada y altamente prioritaria. Si bien los retos descritos son válidos y forman parte de la tradición de la educación de jóvenes y adultos, el punto a destacar es hasta dónde los nuevos retos no alteran todo el escenario, acabando justamente con la diferenciación de retos nuevos y viejos y dando lugar a una nueva posibilidad y a nuevos riesgos. Un contexto social como el actual, de consolidación de un mundo único (el “imperio”) y de un “pensamiento único”, unido a formas inéditas de racismo e intervención armada y de nuevas maneras de sobrevivencia y trabajo, obligan a pensar en una educación de jóvenes y adultos absolutamente nueva.

En relación con la descripción del contexto social, la categoría de “pobreza” presente en el texto resulta más fuerte que la de exclusión, con el

riesgo de que ésta sea percibida por el lector como un fenómeno en sí, en vez de como un síntoma de una situación estructural de exclusión o de inclusión excluyente.

Asimismo, la introducción del estado del arte presenta el informe y lo contextualiza, sobre la base de lo que se sabía “antes” de haberlo producido. En este sentido, una tarea pendiente es mirar de nuevo este texto introductorio, desde el lugar conquistado por el desarrollo mismo del estado del arte, en vistas de culminar con una conceptualización especificada desde el trabajo realizado. Sugiero, como tarea para el grupo la elaboración de un epílogo, como trabajo conjunto de los subcampos. Esto incluye la posibilidad de revisar y dejar atrás términos que se han naturalizado en nuestro medio, tales como “países en desarrollo” o “rezago”. He aquí otra tarea para la próxima etapa.

Por último, el desarrollo de los subcampos se presenta como desigual, en estrecha relación con la estructura de los mismos y con el trabajo realizado por cada subequipo.

El contexto actual hace más necesario que nunca continuar trabajos en torno al estado del arte, con acciones múltiples de investigación y desarrollo. La crisis mundial en todos los campos de la vida social es de tal intensidad, que pone en riesgo la idea misma de educación como espacio público y hace importante los trabajos de los colectivos en torno a este tema.

Además, es necesario destacar que nos encontramos en un momento de convergencia de varios proyectos educativos regionales o mundiales de mediano plazo que involucran como uno de sus propósitos la educación de jóvenes y adultos, en una perspectiva de aprendizaje permanente. Todos ellos tienen como horizonte el año 2010 o 2015. Por un lado, desde los organismos internacionales han emergido varios esfuerzos: *a)* se está elaborando un nuevo Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (que continúa el proyecto principal), con la coordinación de la UNESCO, por otro; *b)* continúa el seguimiento latinoamericano y mundial de la propuesta “Educación para todos”; *c)* la ONU ha instituido la década mundial de la alfabetización para los próximos años y ha definido acciones prioritarias. Por su parte, la sociedad civil está organizando acciones tanto en torno de la educación de los jóvenes y adultos como del papel de la educación en los procesos sociales (foros sociales). Esta situación torna perentorio organizarse en el campo educativo en general y en el campo de la educación de jóvenes y adultos en particular.

El punto sigue siendo la inclusión de la EDJA conservando tanto su especificidad como la concentración de acciones en torno de los grupos sociales más marginados. A continuación, comentarios por subcampo.

HACIA UNA INTEGRACIÓN PRÁCTICA Y CONCEPTUAL
DE LA ALFABETIZACIÓN Y LA EDUCACIÓN BÁSICA

En este subcampo las autoras dan cuenta del importante proceso de producción teórica que ha tenido lugar desde la investigación. En particular, se releva un cuestionamiento a las nociones tradicionales de alfabetización y educación básica, que permiten pensar nuevas prácticas. Visiones renovadas y ampliadas de la alfabetización y la educación básica se detectan en las investigaciones analizadas. Referencias significativas han sido registradas, tales como la importancia de la recuperación de los saberes de los adultos para generar prácticas significativas, el papel del contexto en el aprendizaje, el género como un elemento diferenciador en los procesos de aprendizaje, la apropiación de la lengua escrita como una forma de participación y de nuevas maneras de actuar en situaciones comunicativas y los distintos modelos educativos que se hacen presentes en la alfabetización y la educación básica, en particular si operan como prácticas de legitimación del Estado o como espacios de fortalecimiento político y su capacidad de ser integrales, continuos y de calidad.

Llama la atención que no se incluyan en este subcampo investigaciones acerca de programas que articulan la alfabetización y/o la educación básica con el mundo del trabajo; igualmente, es un punto a destacar las escasas investigaciones relevadas sobre alfabetización o educación básica intercultural.

Otro punto es que las autoras declaran que el informe confirma la reducida producción teórica en este campo, en particular el poco trabajo en investigación básica y el predominio de investigaciones que sistematizan experiencias de intervención. Ante esto, una tarea importante sería promover investigaciones que se definan a sí mismas como espacios integrados de producción de teoría y de observación y generación de nuevas prácticas.

Finalmente, coincido con las autoras en la necesidad de cuestionar las nociones dominantes y naturalizadas de “rezago”, “remedial”, “compensatorio”, “educación básica”, “primaria” y “secundaria” así como en la importancia de construir una propuesta educativa flexible y diversificada donde alfabetización no se limite a dominio de la escritura ni educación básica sea percibida como la suma de la educación primaria y la educación secundaria. Asimismo, las autoras aluden a que en las investigaciones analizadas se reconoce la continuidad y la complejidad que se presentan entre la alfabetización y la educación básica. En consecuencia, desde ese lugar, el estado del arte del subcampo cuestiona la ruptura que se establece entre la alfabetización y la educación básica y abre un camino para la integración.

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS VINCULADA CON EL TRABAJO

El subcampo se organiza a partir de dos intereses fundamentales de la investigación y del ámbito consagrado de la “educación de adultos y el trabajo”: *a)* vincular la educación básica de jóvenes y adultos y el trabajo (por oposición al histórico divorcio entre formación profesional y educación de jóvenes y adultos); *b)* contar con estrategias efectivas de formación para el trabajo en los sectores de pobreza.

Una contribución relevante del informe es la identificación de una diversidad de áreas así como la búsqueda de espacios de intersección con otros subcampos de la educación de jóvenes y adultos. En este sentido, el informe da cuenta de la capacitación para el trabajo (incluye a su vez capacitación para el trabajo de las mujeres, capacitación agropecuaria, caracterización institucional y procesos pedagógicos), los programas de desarrollo comunitario, los bachilleratos de desarrollo comunitario, la educación básica y el trabajo y “otros”. En síntesis, el subcampo se ocupa de presentar desde la investigación disponible los distintos tipos de programas que se pueden incluir en la categoría de educación y trabajo, si se la asume desde los parámetros reseñados.

El informe da cuenta de los múltiples aportes de las investigaciones entre los cuales se destacan: la formación para el trabajo en la misma comunidad, en el marco de empresas comunitarias (una de ellas indígena), en algunos casos con régimen de alternancia; la necesidad de partir de los conocimientos locales y de practicar la comunicación horizontal (por oposición a la denominada “extensión” rural); la formación de formadores, donde se combina el trabajo de dos tipos de agentes formadores (el técnico y el formador); la importancia de incluir el autoempleo en los currículos de los programas; la necesidad de ampliar los alcances de la educación formal; la confirmación acerca de la ausencia de programas de formación para el trabajo en sectores de pobreza, especialmente en el sector rural (la “tierra de nadie”); y el reconocimiento de que las poblaciones de sectores de pobreza cuentan con sus propias pedagogías, conocimientos y habilidades.

En relación con los programas de capacitación para mujeres, las investigaciones dan cuenta de su significado y de la función social y política que desempeñan, en particular como el posicionamiento de las mujeres depende de su identificación con el código educativo y hasta dónde la escuela refuerza la desigualdad de género. El tema de las microempresas fue importante en las investigaciones que muestran hasta dónde la falta de autonomía de las mujeres es un factor limitante para cumplir los objetivos y asociada con la condición de género y/o en particular con la condición

campesina, y también promovida por la institución ejecutora del programa. En relación con el área de la educación básica y el trabajo, el informe da cuenta de las escasas investigaciones al respecto, aun cuando la tendencia de toda la década ha sido buscar la articulación entre ambos espacios y existen ensayos sobre esta convergencia.

Coincido con los autores en que, dado que sobre el total de investigaciones predominan las sistematizaciones de experiencias en el ámbito de la capacitación agropecuaria y los ensayos, y considerando que gran parte de ellas se limitan a relatar los sucesos, es necesario promover investigaciones orientadas por preguntas relevantes, que permitan mirar los temas menos investigados, tales como los procesos pedagógicos.

De acuerdo con el informe, la investigación se presenta subordinada a la tradición y prestigio institucional de los programas de educación y trabajo; consecuentemente, las investigaciones se concentran en la capacitación para el trabajo y, en particular, en la capacitación agropecuaria, mientras es escasa en temas como bachilleratos comunitarios y casi nula en relación con el vínculo entre EBA y trabajo.

Una tarea para el futuro es sin duda invertir estas tendencias y contribuir desde la investigación a integrar la educación y el trabajo, la EBA y el trabajo. A pesar de la intención de los investigadores, los programas de estas áreas permanecen separados mientras la investigación funciona como un espejo de esa ruptura. Igualmente, otra tarea para el futuro es promover las investigaciones acerca de los sujetos que participan en el ámbito de la educación y el trabajo, especialmente de los jóvenes, las mujeres y las poblaciones indígenas, continuando con las tendencias ya marcadas durante la década. Finalmente, sería igualmente importante promover investigaciones acerca de los vínculos entre la educación formal y la no formal en el campo de la educación y el trabajo, buscando caminos de articulación. El subcampo de la educación y el trabajo es un espacio autónomo que se justifica mantener y que reivindica una larga tradición de búsqueda de articulación entre la educación y el trabajo, una búsqueda larga e incumplida.

EDUCACIÓN, CIUDADANÍA, ORGANIZACIÓN Y COMUNIDAD

He aquí un subcampo múltiple donde estimo que los investigadores se encontraron con la tarea ardua de establecer los límites mismos del subcampo; como si gran parte de los esfuerzos se hubieran concentrado en definirlo. Al leer el informe, lo primero que nos preguntamos es por los límites del subcampo y por si se justifica su presencia o podría integrarse a otros de la educación de jóvenes y adultos o de la educación en general.

La posición que suscribo es que este subcampo justifica ser delimitado y mantenido como tal al interior de la educación de jóvenes y adultos. El fortalecimiento de la sociedad civil y la promoción de la igualdad respetando las diversidades, han sido puntos críticos para América Latina, especialmente durante la década del noventa, cuando se presentó desde los gobiernos a toda la educación como técnica y a la de adultos como un asunto igualmente técnico, reducible a alfabetización, educación básica y formación para el trabajo para sectores pobres. De allí la necesidad de promover programas referidos a las temáticas de este subcampo.

Al mismo tiempo sería conveniente que este subcampo de la educación de jóvenes y adultos, que incluye áreas tan diversas como ciudadanía, vínculos con la comunidad, género y otros, se vinculara con las áreas similares referidas a la educación para la población escolar. Igualmente, es un subcampo que necesita abrirse a múltiples cruces con los otros campos de la educación de jóvenes y adultos.

Al mismo tiempo éste es un subcampo que nos suscita dudas a los lectores, que nos preguntamos si la investigación que estamos leyendo está referida a un programa o un proceso educativo o a un programa social. Y los límites suelen ser muy sutiles. El subcampo tiene una relación directa con la construcción del espacio público. Y esto lo hace pertinente. El mismo argumento es válido para los otros subcampos de la educación de jóvenes y adultos.

Un aporte importante del subcampo, concentrado en las investigaciones sobre educación y género y, en segundo lugar en autogestión y participación, es la comprensión de hasta dónde los programas gubernamentales tienen efectos desfavorables por la lógica instrumental con la cual han sido concebidos. La recomendación en este caso es continuar indagando en este subcampo y en qué consiste “lo educativo”, en vistas de conceptualizar qué es una educación para la vida, la participación y la autogestión, ya sea en modalidades no formales o a través de procesos informales de aprendizaje.

EDUCACIÓN Y FAMILIA

Estamos en presencia de un subcampo nuevo, que es necesario fortalecer. El estado del arte da cuenta de que la presencia del subcampo ha sido creciente a lo largo de la última década. La construcción del subcampo requirió de un esfuerzo adicional de búsqueda, ya que la mayoría de las investigaciones habían sido publicadas como artículos de revistas o eran memorias de titulación.

La construcción del subcampo da cuenta también de la intención clara de las investigadoras de encontrar otro tipo de investigaciones que no fueran las tradicionales referidas a la influencia de la escolaridad de los padres sobre el rendimiento escolar de los hijos. Consecuentemente, las investigaciones relevadas se descentran de la relación entre familia y escuela y transitan hacia otros espacios alternativos y menos formalizados (tales como familia y medios de comunicación, familia y espacios alternativos no formales, familia y salud).

A pesar de la decisión de buscar más allá de la relación familia-escuela, las investigaciones relevadas siguen siendo mayoritariamente de esta área, con particular alusión al papel clave de los padres para la permanencia y el desempeño escolar de sus hijos. Esto permite concluir que las investigaciones relevadas reproducen la orientación de las políticas públicas que perciben a la familia como un grupo “a educar”, antes que reconocer su capacidad educadora y su enorme potencial pedagógico.

Otro aspecto que destaca el estado del arte es que la política educativa es la que excluye y no abre el juego a la participación de la familia en la escuela; al mismo tiempo, el estado del arte hace referencia a que lo opuesto sucede en las escuelas que están desarrollando experiencias de integración educativa.

El desafío para este subcampo es, sin duda, promover investigaciones en torno de los saberes de la familia y de su capacidad pedagógica.

EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS

Dado que en la educación de jóvenes y adultos los programas han sido más importantes que los educadores y su formación, la sola inclusión de este subcampo en el estado del arte es un aporte significativo en la inversión de esta tendencia.

En este subcampo la formación de los educadores se concibe integrada con las condiciones de trabajo, poniendo fin a rupturas entre ambas. Al mismo tiempo, el subcampo no se limita a la formación sino que asume una visión más integral, ocupándose del quehacer del educador y de su desarrollo profesional.

El estado del arte da cuenta, en primer lugar, que éste es el subcampo donde se concentra el menor número de investigaciones de toda la EDJA, confirmando la tesis del carácter marginal de la formación.

Uno de los aportes del estado del arte es preguntarse tanto por los temas presentes y los ausentes en este subcampo, como por las instituciones que hacen investigación. Desde allí, una contribución importante del

estado del arte es poner de manifiesto que las instituciones de educación superior no hacen investigación en relación con este subcampo.

Otro aporte importante es dar cuenta de los temas acerca de los cuales no se detectan investigaciones, tales como las prácticas exitosas de formación, el impacto de los procesos de formación, el uso de las nuevas tecnologías en formación, los formadores y los procesos a través de los cuales los educadores adquirieron experiencia y se fueron constituyendo como tales. También el estado del arte permite concluir que existen relaciones significativas entre las condiciones de trabajo y la identidad de los educadores y entre las condiciones de trabajo y la formación. Asimismo, las investigaciones relevadas dan cuenta de las contradicciones entre el discurso y la práctica del Estado en este subcampo así como de la ausencia de programas de formación para los educadores de la EDJA.

Dado que predominan las sistematizaciones de experiencias, es necesario promover investigaciones acerca de las prácticas de los educadores, sin establecer divisiones que consagren la sistematización como a un género aparte y menor. Considerando que las investigaciones relevadas dan cuenta fundamentalmente de los educadores comunitarios, tendencia predominante en la educación de jóvenes y adultos en México, hacia delante es necesario impulsar investigaciones que permitan diseñar programas de formación y certificación para los distintos tipos de educadores de jóvenes y adultos, incluyendo tanto a educadores comunitarios como a educadores con formación pedagógica inicial. Otro punto a considerar es cómo promover la formación de aquellos educadores de jóvenes y adultos que no se reconocen como tales.

HACIA DÓNDE VAMOS

Mientras transitamos de un subcampo a otro, una pregunta nos interpela: ¿estamos en presencia de un estado del arte acerca de la investigación en educación de jóvenes y adultos o de cinco estados del arte, referido cada uno a los cinco subcampos que han sido delimitados? Suscribo la posición que estamos en presencia de cinco estados del arte, que fueron elaborados por investigadores organizados como un colectivo, con un marco de referencia común y, al mismo tiempo, trabajando en sus áreas específicas de acción. Esta relativa autonomía y separación de los subcampos sin duda se relaciona con las agendas pendientes en materia de integración de políticas y programas al interior de la EDJA. Al mismo tiempo, las distancias entre los subcampos pueden ser leídas como parte del proceso de construcción de una educación de jóvenes y adultos más plural. En vez de ver fragmenta-

ción podemos reconocer la emergencia de subcampos nuevos que coexisten con otros de mayor tradición en la EDJA. La diferenciación de los subcampos puede ser vista como un proceso en el tiempo, como una “buena noticia”, como una etapa necesaria en el proceso de construcción de la EDJA y no sólo como una fragmentación propia de un espacio educativo marginal.

Desde esta aproximación, podemos continuar con los próximos pasos; en primer lugar es importante recordar que el trabajo por subcampos responde a una aproximación analítica. Si es así y considerando que ya se ha hecho un trabajo para cada subcampo, el siguiente paso es “disolverlos”, en dos sentidos: *a)* buscar en particular investigaciones que se ubiquen en la intersección de dos o más subcampos; y *b)* diseñar investigaciones orientadas hacia la convergencia.

En segundo lugar, está pendiente la elaboración de un epílogo entrecruzando los subcampos y haciendo, al mismo tiempo, una lectura más exhaustiva de los hallazgos; algo así como trabajar con el *zoom* y mirar más de cerca las escenas; por ejemplo, si las investigaciones del subcampo de educadores permitieron concluir que las condiciones de trabajo influyen sobre la formación, buscar ahora si las investigaciones nos dan pistas acerca de cómo influye en particular el pago por productividad en la relación del educador con la formación; o si las investigaciones permitieron concluir que en el subcampo de educación y trabajo, una de las estrategias era la focalización, especificar ahora, revisando las mismas investigaciones, en qué medida los programas mantienen la focalización o, por el contrario, se orientan hacia los grupos “más modernos”; o bien qué quiere decir “que el género es un elemento diferenciador de los procesos de aprendizaje”. Conclusiones más específicas nos permitirían contar con más recursos para la acción.

En tercer lugar, las ausencias identificadas en cada subcampo revelan la importancia de promover investigaciones que den cuenta de las prácticas educativas en los distintos subcampos de la educación de jóvenes y adultos así como de la subjetividades presentes en los distintos actores. Esta opción es diferente a describir, interpretar y evaluar programas. En este sentido aparecen como necesarias investigaciones tales como: “Estilos de aprendizaje de los jóvenes y adultos, en particular la recuperación de la oralidad desde la escritura y las relaciones entre ellas”, “Lo que esperan los jóvenes y adultos de una educación básica integrada con el trabajo” (tanto jóvenes que participan en la educación de jóvenes y adultos como jóvenes que continúan participando en el sistema educativo regular o bien han sido expulsados y están fuera de cualquier programa educativo) o “Cómo se

constituye el sujeto educador de jóvenes y adultos (con base en historias de vida de los educadores de adultos, incluyendo trayectorias de trabajo, prácticas pedagógicas y experiencias de organización) y a partir de la sistematización de su práctica por los propios educadores. Más interesante aún es impulsar que este grupo de investigaciones se inscriba en una línea de investigación acerca de la EDJA o en un proyecto integral de investigaciones, y que desde allí se promuevan procesos de formación orientados por el enfoque de “reflexión desde la práctica”.

En cuarto lugar, lo deseable es que el grupo de investigadores que elaboró este estado del arte pueda constituirse como un colectivo permanente, tanto para ser interlocutor de las políticas del gobierno y de las ONG, como para impulsar investigaciones que contribuyan a la constitución de sujetos autónomos.

Un aporte clave que el grupo de trabajo podría hacer es contribuir a que los nuevos programas que se están institucionalizando en la EDJA en México no se transformen, una vez más, en “el camino único”, sino en propuestas flexibles que escuchan y recuperan los saberes de los jóvenes y adultos y de los educadores. Si la investigación es un componente permanente del diseño y puesta en marcha de los programas, esto es posible.

Desde el grupo de trabajo también puede contribuirse a integrar investigación y formación, para que la investigación se conciba como parte de la tarea de los educadores de jóvenes y adultos (investigación entendida como mirar, preguntar y sistematizar la propia práctica, el contexto y la experiencia de los otros) y la formación como investigación-acción.

El estado del arte nos ha dejado un patrimonio, que no podemos menos que cuidar. Es tarea de todos continuar integrando teoría y práctica, formación e investigación.

Graciela Messina Raimondi

INTRODUCCIÓN

Enrique Pieck Gochicoa

El campo de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) tiene varias décadas de trayectoria en nuestro país. Hoy permanece como una modalidad educativa vigente, si bien su carácter marginal no ha dejado de acompañarlo a lo largo de los años. El objetivo de este documento es presentar un estado de conocimiento de este vasto campo educativo. Se pretende ofrecer una relación y un análisis de los productos de investigación que se han desarrollado en el lapso de 1992 a 2002. Hemos dividido este gran campo en cinco grandes partes que intentan dar cuenta de diferentes dimensiones de la EDJA. Cada una de ellas ha sido desarrollada separadamente por personas que cuentan con una trayectoria importante en las áreas respectivas; la responsabilidad por el desarrollo de cada uno de estos apartados corresponde, pues, a cada grupo o autor. Los/as autores/as pertenecen a un grupo informal de investigadores/as y practicantes que ha trabajado en el campo de la EDJA y que ha ido, poco a poco, aumentando su voz en este ámbito marginal. Resulta promisorio que exista este grupo de personas a quienes se debe, de alguna manera, el haber mantenido viva la preocupación por una modalidad que enfrenta serios retos para convertirse en un factor importante para el desarrollo social y económico de nuestro país. El campo educativo de la EDJA se ha agrupado en las siguientes divisiones:

- 1) Alfabetización y educación básica
- 2) Educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo
- 3) Educación, ciudadanía, organización y comunidad
- 4) Educación de jóvenes y adultos y la familia
- 5) Educadores de jóvenes y adultos

Las tres primeras áreas se refieren a los ámbitos tradicionales de la EDJA que, de una u otra forma, siempre han sido parte de sus preocupaciones y que estuvieron presentes en el estado de conocimiento del COMIE de 1990. Con relación a éste, ahora se han incorporado las dos últimas temáticas: “educación de adultos y familia”, área que se planteó aisladamente en 1990, ahora se integra porque su población está conformada por jóvenes y adultos; además de que sus temáticas se desarrollan a través de modalidades no formales y constituyen un campo de interés para la EDJA y la propia sociedad. En el caso del tema de “educadores de jóvenes y adultos”, éste se ha incorporado en razón de su importancia (el “talón de Aquiles” de los programas de EDJA), y ante la necesidad de conocer qué es lo que se ha trabajado sobre este tema en materia de investigación. Más importante aún, es preciso conocer dónde se ubican las necesidades fundamentales de información y contribuir a la profesionalización de las personas que trabajan como educadores/as en este campo tan marginal, una deuda ya añeja con quienes constituyen el pilar de este esfuerzo educativo.

Las guías que sirvieron como referente para la redacción final de cada uno de los reportes del estado de conocimiento en cada área fueron fundamentalmente las siguientes: contexto, análisis cuantitativo, análisis cualitativo, hallazgos y temas pendientes. Cada grupo, de alguna manera, ordena su reporte siguiendo estos apartados básicos, aunque se puedan percibir diferencias en el tono, ordenamiento y profundidad en el tratamiento de cada uno de ellos.

De hecho, las cinco áreas establecidas representan cinco diferentes estados de conocimiento. Son pocas las interrelaciones que se establecen entre ellos, y en ello son acertadas las observaciones de quienes prologan el resultado de este esfuerzo conjunto. No es gratuita la mención, en cierta forma la educación de adultos se ha trabajado aisladamente por los diferentes grupos e instituciones que intervienen en este campo, muchas veces sin conocer la existencia y el tipo de intervenciones de quienes inciden de diversas maneras en este terreno educativo. Queda sin duda como una deuda pendiente, tanto a nivel de estado de conocimiento, como de la práctica generar la interrelación entre estas cinco áreas con miras a enriquecer y a integrar el campo.

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LOS NOVENTA

El contexto social en estos años se caracteriza por una persistencia y agudización del fenómeno de la pobreza y de la desigualdad social, la exclusión social y educativa, el crecimiento del desempleo y lo precario del empleo. Particularmente a raíz de 1994, con el levantamiento zapatista, se hacen presentes en el escenario social y político un conjunto de organizaciones de

la sociedad civil. Se evidencian problemáticas sociales que precisan atención educativa y que responden a situaciones de violación de derechos humanos, problemas ecológicos, emergencia y fortalecimiento de la ciudadanía (resultado de hechos y procesos políticos históricos que se vivieron en la década: la pérdida de la hegemonía del partido gobernante-PRI). Nuevos retos pues para la EDJA, que se funden con otros viejos: *a*) en la tradicional lucha contra el rezago educativo (frente a la ineficacia mostrada por los programas de alfabetización y educación básica) y *b*) en la necesidad de ofrecer opciones que contribuyan a mejorar las condiciones de vida de la población que habita en sectores de pobreza; es decir, el eterno cuestionamiento al potencial de la EDJA para ofrecer soluciones a la problemática particular de estas poblaciones. Detrás de este último y viejo reto está la necesidad reiterada de que los programas de EDJA se vinculen con el espacio del trabajo; que incorporen la dimensión productiva ante la necesidad de responder a una demanda básica y prioritaria e incidir en los logros de los programas.

A la luz de este escenario, es importante destacar que persisten aún las condiciones que motivaron el surgimiento de este tipo de programas en la década de los veinte, época en que se desarrollaron diferentes experiencias encaminadas a atender las necesidades apremiantes en materia de educación y desarrollo económico de población mayormente rural y en situación de pobreza (*i.e.* escuelas agrícolas, misiones culturales). Resulta hoy vigente la necesidad de programas que se orienten a atender las necesidades educativas, sociales y económicas de amplios grupos de población que en los últimos años se han visto envueltos en procesos de creciente exclusión social.

Finalmente, a lo largo de los noventa se presenta una dinámica vertiginosa en el campo del conocimiento y en el desarrollo de la tecnología. Innegable e impostergable es el papel que tiene la EDJA en este nuevo escenario, donde precisa hacer llegar estos nuevos conocimientos a toda la población y no incurrir así en la proliferación de nuevos analfabetismos que ya dejan sentir su presencia en la sociedad (*i.e.* manejo del idioma inglés y de un lenguaje informático).

Viejas y nuevas realidades conforman pues el contexto sobre el cual se proyecta la acción de la educación de adultos. En este contexto, y si bien la EDJA permanece como una modalidad educativa marginal, resulta interesante observar y dar cuenta del dinamismo que la caracterizó a lo largo de la década. Éste se evidenció en eventos, publicaciones, programas de formación, proyectos de investigación y cambios institucionales. Es necesario subrayar que la reflexión sobre el campo tuvo lugar y que el tema estuvo presente, desafortunadamente no hubo una correlación significativa entre esta dinámica y el desarrollo e impulso de nuevos programas, entre la reflexión y la práctica,

entre la investigación y la política educativa. Sobre esto, apenas se comienzan a ver indicios en la creación del CONEVYT y la esperanza que inevitablemente genera en términos de una nueva noción y práctica de la educación de adultos, más en el campo de una educación a lo largo de la vida.

Sin duda, la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA), organizada por la UNESCO en 1997 constituye un punto de referencia clave en estos años. En esta conferencia se reinstala el concepto de educación permanente — a lo largo de la vida— el cual deviene propiamente el paraguas de las iniciativas y programas de los siguientes años. Asimismo, en esta reunión se enfatizan los principios de la intersectorialidad y la nueva institucionalidad, como guías para reorientar la dinámica de los programas de educación de jóvenes y adultos.

Particularmente importante para América Latina fue el *seguimiento regional* que se dio a la CONFINTEA y que fue resultado de la participación de cuatro instituciones: INEA, CREFAL, OREALC y CEAAL. Durante 1998 y 1999 se sostuvieron tres encuentros regionales con el propósito de: *a)* dar a conocer los principales pronunciamientos de CONFINTEA; *b)* plantear la problemática básica de la EDJA en siete diferentes dimensiones; *c)* recoger la posición de los diferentes países con miras a definir una agenda de trabajo. Como resultado de estas reuniones se publicó un libro que da cuenta de los reportes en las áreas de: alfabetización y educación básica, educación y trabajo, género, desarrollo local, educación y jóvenes, educación y campesinos, educación y ciudadanía (UNESCO/CEAAL/CREFAL/INEA, 2000). México tuvo una presencia significativa en estas reuniones a través de la participación de cuatro investigadores y funcionarios que tuvieron bajo su responsabilidad varios talleres temáticos. A nivel nacional se realizan una serie de iniciativas que ayudan a reflexionar sobre diferentes campos problemáticos; entre éstas destacan:

- a)* Un estado del arte sobre educación de adultos (Schmelkes y Kalman, 1996) que recoge la situación de la EDJA, enuncia los temas prioritarios y sugiere líneas de acción.
- b)* Foro sobre Necesidades educativas básicas de los adultos, que reúne a un grupo de especialistas para analizar diferentes dimensiones de la EDJA (INEA, 1994).
- c)* Seminario sobre La capacitación para el trabajo en la educación básica de los adultos, que reúne a diferentes especialistas y que aporta en el análisis y definición de estrategias para articular la EBA con el trabajo (INEA, 1994).
- d)* Simposio internacional sobre educación y pobreza, que entre sus temáticas dedica una importancia especial al campo de la educación de adultos (Pieck, 1995).

- e) Foro sobre políticas y prácticas educativas con la población adulta (organizado por la UPN).
- f) Foro sobre retos y perspectivas de la educación de adultos en México (organizado por la UPN).
- g) Encuentro sobre veinte años de la educación de adultos en México (Izquierdo, 1997).
- h) Simposio latinoamericano sobre “Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social” (Pieck, 2001).

Los resultados de todas estas iniciativas se publicaron, lo que es muy significativo en este campo marginal. En estas publicaciones se vierten muchas de las reflexiones, experiencias y resultados de investigaciones que se generaron durante la década. De nuevo, contrasta la realización de eventos con el poco impacto que tuvieron los programas de educación de adultos en estos años.

Sin duda la iniciativa más importante es el lanzamiento del Modelo de Educación para la Vida (MEV) que intenta responder a los cuestionamientos recurrentes en las prácticas y modelos de educación básica para adultos. El MEV busca ofrecer una educación básica que sea pertinente y relevante para los intereses de la población adulta, y que responda a la concepción de una educación a lo largo de la vida. La importancia de esta iniciativa lleva a la necesaria realización, en los próximos años, de estudios de sistematización y evaluación sobre su impacto.

SOBRE EL TÉRMINO DE LA “EDUCACIÓN DE ADULTOS”

Dada la multiplicidad de términos con que se acostumbra denominar a este campo educativo, y a pesar de lo problemático que resulta que un campo educativo se defina en función de sus destinatarios (jóvenes y adultos), se optó por utilizar el término de educación de jóvenes y adultos (EDJA). Al término tradicional de educación de adultos, se le ha incorporado el de jóvenes, en vista de la importancia que ha cobrado este segmento de población dentro de los programas que se desarrollan en los países del llamado Tercer Mundo. Se consideró que EDJA constituye un término ya acuñado desde hace varias décadas en prácticamente todos los países (a excepción de aquéllos donde la connotación y la historia de la EA es diferente: el caso de varios países de Europa y de Estados Unidos). Lamentablemente, el término de educación de adultos se ha identificado comúnmente con las actividades educativas que buscan combatir el rezago educativo a partir de programas de alfabetización y educación básica para adultos.

Ciertamente, el término no da lugar a pensar en otras actividades educativas que también forman parte de la EA, tales como las relaciones que se establecen con los ámbitos del trabajo, la ciudadanía, la ecología, el desarrollo de la comunidad, los derechos humanos, etcétera. Todas estas temáticas son parte de la EDJA, refieren a una concepción amplia que incluye los terrenos de una educación para la vida y que cuestiona y relativiza las propias nociones de alfabetización y educación básica, yendo más allá del aprender a leer y escribir, y de los conocimientos básicos ligados a la enseñanza formal básica obligatoria (ver apartado de alfabetización y educación básica).

Confesamos que el término de la EDJA no es el idóneo. La elaboración de este estado de conocimiento coincide en tiempos con una importante redefinición del campo y de sus conceptos. En el marco del énfasis a una educación permanente, a una educación y aprendizaje a lo largo de la vida, la EA seguramente tendrá que redimensionarse como actividad educativa con importantes quehaceres dentro de la problemática de nuestras sociedades.

Lo que permanece constante, en el caso de México y América Latina (además de países de Asia, África, Oceanía y algunos de Europa oriental), es la población referente de este tipo de programas. Estamos hablando de la población que forma parte de los sectores de pobreza de nuestros países, población mayoritaria en muchos de ellos. Es en estos sectores donde coinciden una serie de necesidades educativas, sociales y económicas básicas no atendidas. Es en estos espacios donde la noción y práctica de una educación a lo largo de la vida se tienen que relativizar y vincularse con las características y necesidades de sus contextos.

Los programas de EA han estado acompañados de una marginalidad que los ha tipificado durante años. Salvo en muy contadas ocasiones y contextos han sido programas prioritarios dentro de la política educativa (la excepción notable que tuvieron las prácticas de educación de adultos en México, dentro de la experiencia significativa de las misiones culturales). Podemos afirmar que los programas de EDJA se justificarán en la medida en que tomen en cuenta la heterogeneidad que caracteriza a la población y canalicen programas de calidad que respondan a las necesidades de la población a lo largo de la vida; que trasciendan la concepción y prácticas marginales que han caracterizado a este campo desde hace varias décadas.

EL PROCESO DE BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN

Para propósitos de la búsqueda de información se definieron cuatro criterios fundamentales: *a)* que se tratara de investigaciones; *b)* que los documentos

se hubieran publicado entre 1992 y 2002; *c*) que su población referente fueran jóvenes y adultos; *d*) que la actividad educativa estuviera presente. Se incluyeron también ensayos fundamentados, es decir, que estuvieran sustentados en resultados de investigación y/o que incorporaran reflexiones prácticas y teóricas que contribuyeran a enriquecer el campo.

Es necesario precisar que, dada la marginalidad que ha caracterizado a la EDJA, el número de investigaciones a lo largo de la década no resulta significativo, amén de que de las 188 investigaciones registradas (excluyendo los ensayos fundamentados) no todas ellas reúnen los requisitos de investigaciones en el sentido riguroso del término. Es decir, no toda investigación registrada incorpora hipótesis, instrumentos de investigación, trabajo de campo, parte de un planteamiento del problema fundamentado, etcétera. Asimismo, en el campo de la EDJA las experiencias resultan una fuente particular de conocimiento. No es gratuito que del total de investigaciones, el mayor porcentaje se ubique en las sistematizaciones (22%); lo que refleja el interés de investigadores y practicantes por recuperar las diferentes experiencias y programas que se dan en esta modalidad educativa.

En muchas ocasiones no cabe hablar de sistematizaciones propiamente dichas, otras veces se echa de menos una reflexión más profunda que aporte al conocimiento de los procesos más allá del simple relato ordenado de la experiencia. Sin embargo, aun en estos últimos casos, muchas de las experiencias aportan granos de arena al conocimiento de un campo educativo urgido de investigaciones que ayuden a entender procesos complejos. En atención a ello, en las reflexiones y análisis que acompañan a los reportes de cada área, se hace mención a distintas experiencias que resultan significativas y que aportan al entendimiento de la dinámica de procesos particulares.

CLASIFICACIÓN POR TIPO DE INVESTIGACIONES

Tipo de investigación	Cantidad
Diagnóstica	36
Evaluación	31
Intervención	35
Sistematización	50
Investigación básica	36
Ensayos fundamentados	38
Subtotal	226

De acuerdo con el propósito de la investigación, los trabajos fueron clasificados en las siguientes categorías: a) *investigación básica*, cuyo propósito fundamental es aportar conocimiento; b) *evaluación*, cuando se pretende conocer el impacto y la efectividad de los diferentes componentes que integran una experiencia; c) *intervención*, cuando la actividad de investigación se integra dentro de las experiencias y busca aportar elementos para el diseño de propuestas, estrategias, etcétera; d) *diagnóstica*, cuando los objetivos son los de caracterización, obtención de perfiles institucionales, tipo de modelos educativos, etcétera; e) *sistematización*, cuando se pretende ordenar el desarrollo de una experiencia, desagregándola en sus diferentes componentes y reflexionando acerca de la cualidad de sus procesos; f) *ensayos fundamentados*, cuando se diserta acerca de alguna problemática a partir de referentes teóricos o empíricos.

El proceso de búsqueda de documentos fue apoyado por personal del INEA y por personas vinculadas con las instituciones a las que pertenecen los responsables y coordinadores de cada una de las áreas. La búsqueda se realizó a lo largo de casi doce meses e incluyó todo tipo de instituciones. Es decir, dada la amplitud del campo de la EDJA, no sólo se incluyeron las educativas, sino también fundaciones, instituciones del sector agropecuario, de salud, de organización social, organizaciones no gubernamentales, universidades, etcétera. Esta búsqueda amplia, y con pretensiones de exhaustividad, resulta congruente con una concepción de la EDJA en un sentido amplio y abarcativo, más allá de la referencia a la alfabetización y educación básica que la ha tipificado, más en congruencia con un concepto de EDJA ligado a la concepción de una educación a lo largo de la vida, tratando de complementar, a su vez, la intención de redimensionar la educación de adultos implícita en la creación del CONEVyT.

La siguiente es una lista de las instituciones consultadas, además de aquellas a las que se dé una referencia particular dentro de las diferentes áreas de la EDJA:

UAA, FUNDSALUD, SSA, SEDESOL, INDESOL, INEA, CESU, INCA-Rural, UAM, UNAM, CREFAL, IMJ, FONAES, CONAPO, CONAFE, CEAAL, UACH, Colegio de Posgraduados, IRESIE, DIF, GIMTRAP, DIE-CINVESTAV-IPN, CIDE, FLASEP, Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural AC, UPN, FLACSO, Centro de Documentación de la UNESCO, CEE, CIESAS, Colegio Tlaxcala, Centro universitario de estudios para la familia de la UAT, Asociación científica de profesionales para el estudio del niño AC, IPCE-UP, ux, Alanon; IANQ; Subsecretaría de servicios educativos del Departamento del DF, UVM, Dirección General de Extensión Educativa de la UNAM, ENEP-Iztacala/UNAM y el COMIE.

CAPÍTULO 1

ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA: HACIA UNA INTEGRACIÓN CONCEPTUAL Y PRÁCTICA

Judith Kalman, Gloria Hernández
y Ana María Méndez Puga

INTRODUCCIÓN

Durante la década de los años noventa, la investigación académica en el área de la alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos (EBA) refleja el contexto socioeconómico, la situación de la educación nacional y las tradiciones e innovaciones de la investigación educativa. En el marco de las relaciones entre educación, política de modernización, neoliberalismo y desarrollo resalta una serie de problemáticas que encuadra las preocupaciones y discusiones sobre cómo lograr el desarrollo de una educación inclusiva y de calidad.

El contexto social se caracteriza por un aumento de la pobreza, la persistencia de la exclusión social y educativa, la emergencia de los jóvenes como sujetos de la educación básica para jóvenes y adultos, el crecimiento del desempleo y subempleo, las limitaciones sociales para el ejercicio de los derechos humanos y el deterioro ecológico. Es en este contexto en el que se inscriben las discusiones actuales sobre el sentido de la educación para los adultos y el diseño de ofertas educativas relevantes. En suma, la des-

igualdad social, la exclusión y las implicaciones con el medio ambiente son problemáticas que intervienen en el contexto general del país, y por ello circundan e influyen en los temas y planteamientos de la investigación educativa en este periodo.

Este documento tiene como finalidad presentar los resultados de una revisión de los estudios realizados en México durante la última década, y cuyo tema fue la alfabetización y la educación básica de las personas jóvenes y adultas. Se organiza la información analizada en varios apartados: primero, se presenta un panorama general de la búsqueda realizada y se da cuenta de los materiales ubicados. Segundo, se revisan de manera sintética algunas de las discusiones que marcaron la época, mismas que servirán como los ejes principales del resto del documento. La tercera sección examina el contexto de pobreza en que opera la EBJA; la cuarta revisa la necesidad de reconceptualizar el campo de trabajo y la actividad educativa tal y como se encontró en los materiales seleccionados. La quinta discusión se dedica al debate de algunos de los conceptos rectores del campo y la sexta analiza algunos aspectos de la enseñanza. El último apartado reseña algunos de los eventos y trabajos relacionados con la educación de adultos y grupos indígenas. El documento se cierra con una síntesis final, una discusión de los hallazgos más importantes y algunos lineamientos para el trabajo a futuro.

FRUTOS DE LA BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA

Para esta revisión reunimos 247 documentos, 85 de los cuales se analizaron a profundidad. De estos últimos, aproximadamente 50 son citados en este documento. El criterio principal de selección fue que los artículos e informes fueran realmente reportes de investigación, definiendo ésta como el producto de un trabajo sistemático, que contara con argumentación teórica: con metodología explícita y fundamentada y con hallazgos claros, sean cuales fueren sus posturas teórico metodológicas.

En función de ese criterio se eligieron aquellos trabajos que abordaran problemas y discusiones teórico-metodológicas o de índole pragmática. También incluimos algunos documentos que hemos llamado ensayos fundamentados; éstos disertan acerca de alguna problemática a partir de referentes teóricos y de investigación. Como resultado de esta evaluación de los materiales descartamos pues, aquellos trabajos sin referentes empíricos y teóricos. Con la finalidad de presentar una cuantificación que resuma los trabajos revisados, se presentan las siguientes cifras:

- 1) ubicados inicialmente: 247;
- 2) trabajados y distribuidos en categorías descriptivas y analíticas: 85;
- 3) elegidos para realizar fichas analíticas ampliadas: 55;
- 4) citados en esta revisión: 55, de éstos 69% (38) se ubican como investigaciones y 31% (17) como ensayos fundamentados.

Para su análisis, los 38 trabajos de investigación se ubicaron en las siguientes categorías:

TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Categorías	Cantidad	%
Caracterización/diagnóstico	11	29
Sistematización	3	8
Evaluación	4	10
Intervención	5	13
Investigación básica	15	40
Total	38	100

Es importante señalar que se ubicaron 16 trabajos provenientes de las *Memorias* de los congresos del COMIE —presentados en: II (DF), IV (Mérida) y V (Aguascalientes)—, de éstos nueve hacen referencia a alfabetización, seis a educación básica y uno a educación de adultos en general.

Una característica de esta colección de trabajos es la amplia gama de metodologías, diseños y tipos de investigación y perspectivas. Los autores definen sus metodologías como: investigación comparada, estudios exploratorios, análisis cualitativo, investigación participativa, investigación-acción, investigación histórica, ensayos prospectivos, diagnósticos, evaluaciones, investigación longitudinal y semi-experimental, análisis político y, en algunos de ellos, se especifica un análisis cuantitativo.

En la década pasada la investigación en alfabetización y educación básica se realizó, en mayor medida, con metodologías cualitativas, participativas y de intervención que generaron conocimientos, productos y procesos educativos, de desarrollo y de capacitación de educadores. Por otro lado, se lograron describir y comprender procesos educativos a partir de la realización de evaluaciones, diagnósticos y sistematizaciones.

Las instituciones de investigación, educación, cooperación y de financiamiento que dieron apoyo a la investigación, fueron: INEA, DIE-CINVESTAV-IPN, CEE, CIDE, Colegio Mexiquense, ISCEEM, UIA, UPN, UAM, CREFAL, Instituto de Educación de la UNESCO, OREALC, OCDE, Sistema de Investigación Regional Morelos del CONACyT, y, de Estados Unidos: Spencer National Academy of Education y la Kellogg Foundation.

En este periodo (1990-2000) se realizaron varias actividades y esfuerzos nacionales e internacionales de importancia en este subcampo que dieron lugar a varios productos importantes que reunieron documentos orientadores para la política educativa de la EBJA, para la investigación y discusión y para la práctica. Entre ellos habría que destacar el Foro de especialistas, convocado por el INEA en 1994; la reunión de preparación regional para la participación en la CONFINTEA V; el seminario sobre Nuevas tendencias curriculares organizado por OREALC-UNESCO; la asistencia a CONFINTEA V en Hamburgo, durante 1997; el seguimiento regional (cono Sur, zona Andina, México, Centroamérica y el Caribe) durante 1998-1999, entre otros. En esta última actividad, México tuvo una fuerte presencia, varios investigadores/as y educadores/as participaron en el grupo de ponentes y organizadores que realizaron foros en toda la región latinoamericana (UNESCO, 1998; Pieck, 1999 y Kalman, 1999b).

Hay que destacar que en un esfuerzo por compilar y difundir documentos elaborados acerca de la educación de adultos, un equipo de trabajo del INEA, bajo la dirección de Sylvia Schmelkes (2000), publicó cinco tomos en los que se agruparon diversos textos en torno a la educación con personas adultas. Estos volúmenes reúnen artículos y documentos oficiales acerca de las políticas educativas, la enseñanza, las poblaciones especiales, las temáticas y debates actuales y los proyectos exitosos, entre otros.

Los estados de la república a los que se refieren los estudios revisados son: Baja California, Chiapas, Colima, Distrito Federal, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Tabasco, y Veracruz; situación que coincide con los datos sobre rezago educativo. La mayoría de los estudios fueron auspiciados por instancias gubernamentales; algunos de ellos, analizan a las personas jóvenes y adultas en situaciones de vida; es decir, en sus contextos sociales, culturales y económicos (Ávila y Waldegg, 1997, Christlieb, 1994a, De Agüero 2000, Hernández 1997, Kalman 1999a, 2001 y Méndez 1995). Otros se realizan alrededor de programas de organizaciones civiles: movimientos sociales (Ruiz, 2000) y espacios cotidianos (Kalman, 2000c, 2001).

Esta situación permite reflexionar, apuntar críticas y sugerir propuestas para la redefinición de acciones gubernamentales, aún más cuando

algunos de estos programas señalan a la vinculación de la investigación y la práctica como su propósito explícito.

DISCUSIONES GENERALES QUE MARCARON LA DÉCADA

Durante la década en cuestión, tuvieron lugar en México una serie de discusiones alrededor del sentido de la alfabetización y la educación básica, enfatizando la nueva orientación que debe darse a las acciones educativas dirigidas a la población joven y adulta. Se plantearon varios problemas medulares para el campo y se articularon algunas aportaciones alrededor de ellos. En general, se establecieron tres grandes líneas de reflexión, como ya lo señalaban Schmelkes y Kalman en 1995.

- 1) El reconocimiento de las condiciones de los adultos analfabetas o con escasa escolaridad: la enorme dimensión y el preocupante crecimiento del rezago educativo de la población del país, tanto por ineficiencia del sistema educativo formal como por el crecimiento de la pobreza.
- 2) Las manifestaciones de agotamiento del modelo tradicional, tanto desde el punto de vista de intencionalidad, como de contenidos y estrategias, que no están produciendo los resultados esperados.
- 3) La necesidad de reconceptualizar y relaborar los aspectos netamente pedagógicos (enfoques, materiales, docentes, servicios y evaluación) de los programas para jóvenes y adultos de baja o nula escolaridad.

En ese mismo documento, Schmelkes y Kalman (1995:16) señalan que “las formas diferentes de concebir la educación de adultos están estrechamente relacionadas con maneras distintas de entender la pobreza y el desarrollo de los países y los sectores de la región”. Ubican dos concepciones contrapuestas: primero, la de un desarrollo único y lineal donde la industrialización es punto de llegada en la cual la educación de adultos tiene “una función remedial, de suplencia, orientada a extender el conocimiento y la habilidad en el uso de técnicas modernas”; y la de una visión del “subdesarrollo como dependencia interna y externa” a la que corresponde una noción de educación de adultos como “un proceso plural, autodeterminado, auto gestado, respetuoso de realidades multiculturales”. Es precisamente esta forma de concebir a la EBJA y, a partir de ello, diseñar políticas, elaborar propuestas y operar programas, que se hacen los cuestionamientos desde distintas miradas teóricas y acercamientos metodológicos a las tradiciones predominantes en nuestro campo.

Resignificando la noción de lo básico

Levine (1988) sostiene que cualquier noción que logra una aceptación acrítica y generalizada debe ser sometida a un escrutinio cuidadoso. En los trabajos publicados durante esta década se encuentra la revisión de varias posiciones y premisas que poco se habían cuestionado. Hernández (1997) señala que la ubicación que se ha hecho por largo tiempo de la educación de adultos en el marco de la noción de no formal, ha sido una tipología irreal, en la medida en que no reconoce la sistematicidad, la formalidad y los procesos culturalmente reglamentados de otras formas de aprendizaje; y pone como criterio una noción de lo formal que toma como único criterio de verdad la cultura escolar regular o para niños.

Kalman (1993, 1996b y 2000b) argumenta a favor de una redefinición de la noción de alfabetización para rebasar la visión reducida al aprendizaje del sistema de representación (las letras y sonidos), y contar con herramientas teóricas y prácticas que abarquen las dimensiones sociales, pragmáticas y culturales del uso de la lengua escrita. Señala que la separación en etapas de aprendizaje como alfabetización y postalfabetización estorba la comprensión del proceso de apropiación de la cultura escrita y el arraigo de prácticas de la lengua escrita.

Ávila (1992 y 1995) y Ávila y Waldegg (1997) rescatan el aprendizaje de las matemáticas a partir de las prácticas cotidianas; de ahí señalan que el bagaje de los jóvenes y adultos tendría que ser el sustento de cualquier propuesta curricular. Schmelkes y Kalman (1995) y las anteriores, subrayan la necesidad de un currículo diverso, flexible y múltiple, de acuerdo con las poblaciones (jóvenes, mujeres, indígenas, migrantes, urbanos, rurales, entre otras) y rechazan la noción tradicional de un currículo estático, único y unidireccional.

La redefinición de lo básico se ancla en la apuesta por una sociedad incluyente y, sólo en ese marco, en una educación también incluyente y de calidad. El carácter básico de esta educación se define por la estrecha relación que guarda con las más sentidas necesidades para la vida de la población a la que se dirige: aquella que vive en estado de pobreza y de exclusión social y educativa. Al respecto, Schmelkes (1996:23) señala que “la principal pregunta de la educación de adultos no debe ser la de las necesidades básicas de aprendizaje, sino la de las necesidades básicas en general, y de los adultos en situación de pobreza en particular. La educación de adultos debe preguntarse primero qué realidad hay que transformar, y después qué puede hacer la educación para hacer que esa transformación sea de mayor calidad”. Asimismo, Ferreiro (1995) advierte que la visión de lo

“básico” no debe reducirse únicamente a la sobrevivencia económica y los usos utilitarios de la escritura, la educación de adultos debe abarcar también el acceso a los textos literarios, los usos recreativos de la lengua escrita y la experiencia estética, en el entendido que éstas también forman parte de las necesidades del ser humano. Por su parte Pieck (1997), después de hacer un recorrido interesante entre conceptos y programas educativos en México, discute los conceptos básicos ligados a la educación de adultos y propone una seria revisión de los mismos.

En un estudio regional desarrollado entre 1988 y 1991 en 13 países de América Latina, entre los que se encuentra México (Messina, 1993), se plantean aspectos centrales para la reflexión acerca de la noción de la educación básica de jóvenes y adultos. Se coincide con algunos de los estudios considerados en este trabajo, en que la noción de lo básico todavía se encuentra referida a programas compensatorios de primaria acelerada y secundaria. Propone avanzar hacia una definición positiva sosteniendo que “la desescolarización de la educación básica es también la emergencia de una nueva mirada que asume la incidencia marginal de las modificaciones legislativas y curriculares cuando éstas no vayan acompañadas por un proceso de cambio cultural. Asimismo, relaciona el sentido último de las acciones educacionales con su capacidad para contribuir a las transformaciones en la condición social, política y ética de las personas (Messina, 1993:203).

Es ya una premisa compartida que durante largo tiempo, los programas de educación básica para los jóvenes y adultos se han concebido y desarrollado con carácter compensatorio y remedial, los resultados de estas acciones han sido cuestionadas desde micro experiencias que han mostrado la necesidad de avanzar hacia una educación en donde lo básico signifique superar la exclusión social y mejorar la calidad de vida de las personas. En este sentido Schmelkes y Kalman (1995) señalan la necesidad de avanzar hacia una EBJA inclusiva que admita acciones de varias índoles que se asocien con diferentes dominios de competencia, desde el cuidado de la vida hasta la posibilidad de seguir aprendiendo.

Como parte de esta misma discusión, ha surgido una preocupación por comprender la relación que se entabla entre lo básico y aspectos como la calidad educativa, la relevancia y la participación. Se cuestiona el concepto de relevancia centrado en la utilización de los resultados o productos que se pudieran generar en el paso por la educación, sin poner énfasis en los procesos pedagógicos en los que se toma parte desde una experiencia de aprendizaje (Hernández y Lankshear, 2000). La relevancia se centra también en los procesos. La formación desde y para la participación es central

en la educación básica, de ahí que lo básico puede ser también definido desde la experiencia de participación y no sólo desde el aprendizaje que se deriva por haber cursado programas de EBJA, o por la utilidad *a posteriori*.

Una educación básica tendría que ser una educación de calidad en la medida que atiende las necesidades e intereses de la población, que posibilite el acceso al conocimiento, que incida en la superación de la exclusión social. En suma, aquella que atienda y entienda lo básico no sólo desde la carencia, sino desde la potencia, no sólo desde lo mínimo, sino desde lo fundamental para la vida personal, comunitaria y social.

La orientación educativa y la dimensión de lo básico de la EBJA también fueron estudiadas desde la dimensión política (Conde, 2000; Hereford, 2000; Hernández, 1997 y Hernández y Lankshear, 2000). Los estudios coinciden en apuntar el carácter marginal de las políticas, el lugar compensatorio y remedial de la EBJA y los límites de las lógicas eficientistas que orientan las prácticas, sobre todo en el ámbito gubernamental. Un problema central vinculado con el propósito y alcances de la educación básica es el problema de la certificación y la forma que debe tomar (Schmelkes y Kalman, 1995).

Planteado así, el concepto actual de la EBJA se entiende quizá contrapuesto a una educación básica orientada a la alfabetización, la primaria y la secundaria, en el sentido cerrado de estos términos; y se edifica sobre la idea de una educación básica alternativa, sin el carácter compensatorio o remedial que hoy la caracteriza. Sin embargo, esto no significa abandonar la certificación sino ampliar los propósitos y formas de la EBJA y sus maneras de certificación, redefiniendo también su sentido, su relación con la educación y sus procedimientos. Implica desplazar a la certificación del centro de la atención educativa, mas no abandonarla: la certificación oficial de los estudios realizados sigue siendo un derecho (Bracho, 1995) y actualmente se considera un proceso necesario para la continuidad educativa en medios escolares y para la inserción socio-laboral. Por ello, debe ser resignificada de acuerdo con una nueva visión actualizada de la educación básica para las personas jóvenes y adultas, y avalada por una formación sólida (Bracho, 1998).

El reconocimiento de la situación de pobreza y evidencias del agotamiento del modelo

La tradicional definición de rezago educativo, que incluye a aquellos que no han tenido acceso a la escuela o la han abandonado (en México más de 36 millones de personas son analfabetas o no han concluido sus estudios de

primaria y secundaria), lleva a establecer como propósito brindar una oferta que compense esa falta. Diversos estudios han mostrado las limitaciones de las formas compensatorias y supletorias en las que se ha movido esta práctica, a través, sobre todo, de propuestas gubernamentales. De acuerdo con Ávila (1996), Hernández (1997), Kalman (1996b), Méndez (1995), Schmelkes (1996) y otros, en estos programas se ubica como elemento significativo el carácter secundario que se le otorga a la educación básica de adultos, manifestado no sólo por la falta de infraestructura, sino en los procesos pedagógicos en los que influye el impacto de la experiencia de exclusión educativa anterior y la creciente demanda de atención por parte de los jóvenes, así como la falta de formación de los educadores/as.

En un estudio que analiza las políticas de educación para adultos, desde las relaciones entre educación y pobreza, Hernández y Lankshear (2000), afirman que la postura incorporacionista, las prácticas neoliberales y la concepción de pobreza —entendida sólo desde lo económico, en contraposición con la noción de desarrollo humano surgida del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)—, la confusión de necesidades y satisfactores y una concepción de atención centrada en criterios eficientistas y estadísticos, no constituyen una opción real que permita desarrollar prácticas que vinculen los propósitos de la EBJA con la calidad de vida.

En un estudio reciente, Conde (2000:137-140) concluye que estas concepciones y tradiciones se traducen en prácticas políticas que se ubican, sobre todo, en los espacios gubernamentales, y se constituyen en políticas públicas “cuando adquieren una base jurídica (INEA), programática (PNEA) e institucional (INEA), propias”. No obstante, la autora recalca que “[estas políticas] no han logrado recuperar la experiencia del adulto y la participación de éste se ha limitado a adquirir un cúmulo de conocimientos sobre fechas, lugares y personajes.” Observa en su comentario final que “los programas compensatorios que se han puesto en práctica en los dos sexenios finiseculares son remediales y no atacan las causas estructurales de las deficiencias del SEN y, mucho menos, de la extrema pobreza en la que viven millones de mexicanos”.

En el fondo de esta discusión está el reconocimiento de que a pesar de diferentes intentos curriculares e innovaciones de los últimos años, la oferta educativa sigue rebasando por mucho a la demanda (Schmelkes y Kalman, 1995). Los potenciales usuarios simplemente no acuden a los programas; y cuando lo hacen, su experiencia no resulta ser estimulante, dando como consecuencia la deserción. Asimismo, se refleja la necesidad de reconocer e incorporar las aportaciones de la investigación educativa en otros campos que cuestionan definiciones limitadas de alfabetización y educa-

ción básica, e integrar los avances pedagógicos provenientes de los estudios disciplinarios y de la experiencia en campo, particularmente de la educación popular de los años ochenta.

La necesidad de reconceptualizar el campo y la actividad educativa

A partir de los trabajos revisados, puede afirmarse que la investigación ha aportado elementos para la definición de dos campos muy precisos: el estudio de la alfabetización y las matemáticas. Otras áreas que también se estudian, aunque sea de manera insuficiente y desde las prácticas gubernamentales, son la educación para el trabajo, los estudios de género, la educación para el ejercicio de los derechos humanos, entre otros. No es gratuito que estos ámbitos se ubiquen más en el campo de las organizaciones civiles o no gubernamentales.

Una parte importante de la investigación y reflexión en este periodo se dirige a comprender algunos de los conceptos y nociones que han guiado las acciones educativas (Ávila, 1992, 1995; Ferreiro, 1995; Kalman, 1993, 2000 a y b y Méndez, 1995). Tradicionalmente, se ha hecho una distinción entre el aprendizaje de los aspectos más rudimentarios de la lectura, la escritura y las matemáticas y el de contenidos culturales y científicos que constituyen los conocimientos básicos actuales. Como resultado de la experiencia acumulada y el conocimiento construido en la investigación, actualmente se observa en el campo de la alfabetización y la EBJA una tendencia de cuestionar este divorcio, dando como resultado la reintegración conceptual de lo que significa pertenecer a una sociedad letrada, aprender a leer y escribir, acceder a conocimientos socialmente validados, usar la lengua escrita para diversos fines y participar en situaciones y contextos donde leer y escribir son herramientas compartidas y útiles. Esta tendencia se detecta en la reconceptualización de la noción de alfabetización, en una revisión crítica y reorientación de las políticas y prácticas educativas y en la investigación educativa preocupada de estos temas. Algunos de los aspectos que sobresalen en este debate son el problema de la relevancia, la pertinencia y la equidad educativas.

Kalman (2000b) ilustra a través del análisis de algunas situaciones históricas la polivalencia de la noción de *alfabetización*: cómo el contexto social y los diversos usos de la lengua escrita tienen un papel decisivo en el aprendizaje y en la diseminación y uso de la lengua escrita. Polivalencia que sirve como enlace teórico para elaborar conceptos y programas que atiendan las diversas necesidades educativas de la población. Otro estudio de la misma autora revela que el conocimiento de las personas de baja o nula escolaridad

dad y las formas en que lo usan varía grandemente y es más resultado de las relaciones sociales y de poder, que de una habilidad individual (Kalman, 2001).

Desde otra perspectiva teórica, Infante (2000) realizó un estudio comparativo de los niveles de “alfabetismo funcional” en cinco países de América Latina. García y Sánchez (2000:63) reportan en relación con los resultados de México que no hay necesariamente una coincidencia con la escolaridad y las habilidades cotidianas y que “... los adultos transforman sus habilidades de lectura y cálculo, por rudimentarias o limitadas que parezcan, en estrategias, porque son capaces de descubrir, reinventar, adaptar o generalizar procedimientos que han probado su eficacia al resolver situaciones problemáticas en su vida cotidiana”. En esa misma dirección, sus resultados coinciden con los de Kalman, comentados anteriormente, en el sentido de que los adultos, a través del uso real en situaciones comunicativas diarias, construyen y diversifican sus conocimientos acerca de la lengua escrita, por lo que la noción de alfabetización requiere ciertamente flexibilidad conceptual para considerar esta realidad.

También, Schmelkes (1996) planteó la necesidad de vincular los esfuerzos educativos destinados a adultos provenientes de las clases sociales más desprotegidas con una vía que logre una mayor justicia social. Destaca que en el mundo actual la alfabetización debe concebirse como una necesidad fundamental y condición para una vida de calidad, y considera que alfabetizarse es un derecho fundamental de todo ser humano y educar es una obligación del Estado. Por ello, coincide con una conceptualización de la alfabetización que rebasa los rudimentos de la lecto-escritura para proponer el dominio de los códigos de la modernidad (lengua escrita y las matemáticas).

Asimismo, se sugiere reconceptualizar al potencial usuario de la educación de adultos —los jóvenes y adultos provenientes de diversos y variados contextos, situaciones e historias—; es decir, al sujeto de aprendizaje que acude a los programas. En primer lugar, hay un esfuerzo notable por estudiar sus conocimientos y prácticas. En el periodo abordado ubicamos estudios que apuntan en esta dirección. Los saberes, las prácticas y los motivos que llevan a los adultos a estudiar fueron indagados desde diversas perspectivas teórico metodológicas, desde diferentes espacios educativos que no se circunscriben sólo a la escuela o círculo de estudios formalizado. Los contextos estudiados fueron también diversos: espacios gubernamentales, movimientos sociales y la práctica misma de un oficio. En el centro del análisis, obviamente, están los sujetos, pero en diversas circunstancias sociales: indígenas, urbanos y rurales, con diferencias también por condi-

ción de género, edad y actividad productiva, centralmente en la economía informal.

Los aportes de las investigaciones apuntan en dos direcciones. Por un lado, a los saberes y deseos de aprendizaje de los adultos, a través de estudios de carácter más exploratorio; por otro, cómo se aprende, el papel del contexto en el que se aprende y cómo, derivado de ello, los adultos manifiestan demandas sociales muy concretas a la educación básica y a la alfabetización desde su condición de exclusión social y educativa, esto último desde una perspectiva de mayor profundidad.

Sobre el primer punto, en el estudio de Díaz de Cossío y Bagur (2000), caracterizado por los autores como de corte empírico, se conceptualizan los saberes como el “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que le permiten a una persona hacer algo”, definición tomada del diccionario y sin trazar una problematización del campo de estudio, sin un planteamiento metodológico riguroso, o una discusión pausada de la noción de saberes. Concluyen que en la distribución de los saberes y deseos de aprendizaje de los adultos en rezago no hay diferencias significativas entre la situación geográfica, lengua, escolaridad o edad. La diferencia fundamental es, según ellos, de género, tanto en los saberes como en los deseos de aprender.

De ahí, es preciso considerar que las necesidades se estructuran no sólo a partir de lo que falta saber para hacer algo o por lo que el contexto demande; también se estructuran desde los sueños, desde posibles nuevas maneras de ser y hacer la vida. Por otro lado, se estructuran desde la oferta misma, es decir, a partir de lo que se puede aspirar con base en lo conocido. En alguna medida, eso puede haber influido en los resultados del estudio mencionado, sin que esto justifique la inmediatez y simplicidad de las conclusiones.

En otras investigaciones existen fuertes evidencias para pensar que las diferencias en los saberes y los deseos de aprendizaje no se limitan a diferencias de género, como Díaz de Cossío y Bagur concluyen. A partir de la indagación de los espacios y formas de producción de aprendizajes de los adultos en el área de matemáticas, los contextos cobran una importancia singular (Ávila, 1995). El adulto aprende (produce saberes) “en contextos definidos y en tales contextos se desarrollan experiencias diversas y se forman perfiles de necesidades y expectativas”. Ávila también apunta cómo un interés se liga a una motivación; así, por ejemplo, “el dominio por el cálculo elemental” se relaciona con “la motivación fundamental [de] evitar el engaño y aumentar la eficiencia en las transacciones comerciales”. La investigación realizada por De Agüero (2002), sobre la matematización de

estrategias cotidianas entre pintores de “brocha gorda”, también subraya la especificidad de los conocimientos e intereses por parte de los sujetos investigados. Lejos de emplear saberes genéricos, como Díaz de Cossío sugiere, los pintores estudiados forjan sus conocimientos en estrategias específicas para resolver los problemas matemáticos de su oficio, construyendo así un conocimiento situado.

También hay estudios sobre el uso de la lengua escrita que demuestran el papel fundamental que juega el contexto en los procesos de aprendizaje y el éxito de los programas. Kalman (1995) señala tres contextos básicos en la producción de aprendizajes: el del aula, el sociopolítico y el cultural, y muestra el papel que éstos tienen en la posibilidad de alfabetizarse a través de experiencias concretas. En otro estudio de la misma autora (Kalman, 2000c) se pone de manifiesto el papel del contexto en el proceso de aprender a escribir para otros, señalando la especificidad de las prácticas de escritura en un ambiente de escritorios públicos. El estudio muestra cómo las relaciones que los escribanos establecen entre el contexto en el que escriben y el uso del “conocimiento local” (Geertz, 1983) es condición básica para la construcción de aprendizajes en el desarrollo de este oficio milenario. Pero lo central de ese estudio es el análisis de cómo los escribanos y sus clientes crean y recrean los contextos de uso y aprendizaje en los que se producen saberes y expectativas: saber escribir para otros como medio de vida. Otro estudio de la misma autora revela que el conocimiento de las personas de baja o nula escolaridad y las formas en que lo usan varía grandemente y es más resultado de las relaciones sociales y de poder, que un resultado de una habilidad individual (Kalman, 2001).

ALGUNAS REDEFINICIONES CENTRALES

Desde el análisis político del discurso y el narrativo, Ruiz (2000) puntea la noción de contexto desde la “imbricación de lo político con lo pedagógico” y conceptualiza a la educación como “una práctica eminentemente política que tiene que ver con las relaciones de poder en todos los espacios sociales, es decir, las diversas relaciones de autoridad tanto en la sociedad política, como en la sociedad civil” (Ruiz, 2000:285-286) Los aportes, a partir de los dos casos estudiados por Ruiz, situados en prácticas políticas educativas, se centran en cómo los adultos aprenden “en todos los sitios bajo circunstancias normales” y cómo tienen como motivaciones para aprender “una mayor participación en la vida social y comunitaria, para convertirse en sujetos constructores de alternativas de vida y [para] desa-

rollar una mayor fortaleza del ejercicio y toma del poder en las prácticas sociales cotidianas” (Ruiz, 2000:297).

La noción de saber, debe tomar como punto de partida lo local, lo de corto plazo, lo práctico; pero no por ello dejar de implicar un conocimiento profundo; de hecho, los puntos de partida tampoco se fijan de una vez y para siempre, son dinámicos, es más, su movilidad depende de la mediación de los sujetos, de las propias características de la demanda educativa como de los cambios y problemáticas sociales, locales y universales. Las motivaciones, saberes, intereses y necesidades son construcciones permanentes, mediadas por una diversidad de contextos y por la acción de los agentes. Estas categorías conformaron un campo de estudio importante, tal vez no por su cantidad, sin embargo, hicieron aportaciones a la educación básica y a la alfabetización en diferentes direcciones: los puntos de partida de los programas curriculares; los contenidos, el papel del educador, las estrategias didácticas y la propia definición de educación básica y alfabetización.

Otro conjunto de estudios centra sus esfuerzos en abordar los conocimientos de los adultos en situaciones educativas para promover el aprendizaje organizado. Los autores de estos trabajos plantean como premisa que los jóvenes y adultos de baja y nula escolaridad han construido prácticas de lengua escrita y matemáticas, a partir de su inmersión en contextos donde estas herramientas culturales se utilizan y en las experiencias de trabajo, convivencia y participación comunitaria. La noción de práctica abarca lo que uno hace tanto como lo que uno piensa acerca de lo que hace (Street, citado por Kalman 1999a, 2000a). En este sentido, la práctica permite apreciar, por un lado, la orquestación de destrezas, conocimientos y tecnologías y, por el otro, las creencias, valores y juicios que las personas poseen acerca de leer, escribir y usar las matemáticas. Esta noción contrasta con la idea de competencia y la manera reduccionista y parcializada que se asume en algunos documentos (CONFINTEA V, Plan sectorial, SEP, 2001; Díaz de Cossío, 2000), donde se presenta el conocimiento como estático, descontextualizado e inflexible, genéricamente constituido y aplicable de escenario a escenario, sin transformación alguna. Desde este punto de vista, estas prácticas constituyen una base para el desarrollo y el aprendizaje, planteando que los usos cotidianos de lengua escrita y matemáticas son insumos para los procesos de enseñanza-aprendizaje y para la formalización de los conocimientos existentes.

El interés por comprender el despliegue y movilización de conocimientos construidos a lo largo de la vida, plantea varias preguntas sobre la naturaleza de dichos conocimientos y los retos metodológicos para acceder a ellos; asimismo, genera interrogantes sobre la naturaleza del proceso de

enseñanza y aprendizaje, su integración con nociones y procedimientos formales y su eventual transformación y desarrollo.

En México, varios investigadores se han preocupado por reflexionar sobre el lugar que los conocimientos de los adultos ocupan en la educación diseñada para ellos y la necesidad de reconsiderar algunas acciones educativas. Ávila (1992, 1995) señala que los adultos, al llegar al servicio de alfabetización o educación básica, cuentan con habilidades y saberes y que éstos deben servir como punto de partida; sin embargo, nos dice que hay un desencuentro entre las propuestas curriculares y lo que los adultos saben. Enfatiza que este conocimiento se ha generado en contextos específicos y que la educación formal puede y debe aprovechar este hecho porque el aprendizaje de la matemática enlaza con sus intereses y expectativas.

Ávila y Waldegg (1997) ampliaron estos planteamientos y enfatizaron las estrategias de cálculo que los adultos han desarrollado para el uso y simbolización de los números; para el empleo de procedimientos específicos de suma, resta, multiplicación y división; para la resolución de problemas de proporcionalidad; y para la medición y la representación del espacio. Plantean la importancia de desarrollar una propuesta de un nuevo modelo curricular a partir de estos conocimientos e intereses y dan ejemplos para ello.

Otros trabajos examinan cuestiones similares en el uso y conocimiento de la lengua escrita. Kalman (2000a), por ejemplo, revisó la transformación de las formas de participación de mujeres en un círculo de estudio. Ella parte de la premisa teórica de que usar la lengua escrita es una forma de participar en el mundo social y que su apropiación implica nuevas formas de actuar en situaciones comunicativas. Presenta el análisis de un caso específico: una señora de 64 años y sus esfuerzos por aprender a leer y escribir, resaltando los procesos de redefinición de identidad que este aprendizaje le exigía. Plantea que para las mujeres de baja y nula escolaridad el proceso de alfabetización requiere la oportunidad de interactuar con otras mujeres alrededor de los textos que leen y escriben, y vincular esta nueva forma de representación con su propia vida.

Finalmente, Méndez (1993) plantea algunas reflexiones sobre la acción de mujeres en el medio rural, para generar ambientes propicios para alfabetizarse y para alfabetizar a otros. La autora fundamentó sus reflexiones con testimonios de mujeres de cuatro comunidades rurales de Michoacán. Señala que el proceso de alfabetización no sólo se da por las actividades que el adulto realiza con apoyo de un instructor, sino también influyen las participaciones en actos de lectura y escritura, así como los materiales escritos del ambiente comunicativo inmediato. Por ello, insiste

en la importancia de reconstruir estos procesos, posibilitar la construcción de ambientes más propicios y generar alternativas de alfabetización que permitan a los adultos asumir la lengua escrita como objeto social y un vehículo para la expresión de su cultura.

PROPUESTAS DE TRANSFORMACIÓN Y DESARROLLO DE MODELOS EDUCATIVOS

Otra línea temática donde se encuentra una discusión importante es el desarrollo de modelos educativos; aquí se insiste en que las propuestas curriculares y programas sean relevantes para la población en condición de exclusión educativa en la medida que les permita mejorar sus condiciones de vida, así como ampliar y posibilitar su participación social. Diversos estudios debaten la noción de relevancia a través del análisis de modelos y las formas de relacionarla con los intereses y necesidades de los adultos. Estos estudios toman como referencia las propuestas gubernamentales, básicamente las del INEA. Dos de ellos se sitúan en la perspectiva de la educación comparada y llevan a cabo contrastes entre nuestro país y Tanzania, Canadá y España.

En diversas partes del mundo —y en México, por supuesto— todavía sigue siendo una tarea revisar a fondo el carácter compensatorio que históricamente ha cumplido la educación de adultos, las concepciones y prácticas de la alfabetización y el significado de *lo básico*. En un análisis comparativo entre Andalucía y México se encuentran divergencias en cuanto a los actores, la validación, el enfoque y el desarrollo conceptual, entre otros; ya que mientras el modelo andaluz se caracteriza como un integral, centrado en el aprendizaje grupal, descentralizado y horizontal en la toma de decisiones; el mexicano se caracteriza por tener un currículo cerrado, estar desarticulado de otros niveles y por centrarse en el aprendizaje individual y con un estilo de decisión vertical. A pesar de ello, las convergencias fundamentales se encontraron en la propia concepción de la primaria como nivel que conduce a la consolidación de la alfabetización y a la certificación de conocimientos; y en el carácter compensatorio de los modelos (Calderón, 1995).

En otro estudio (Torres y Schugurensky, 2000), los modelos educativos se analizan desde el eje de implantación política y desde una tipología de programas que definen como “académicos” a aquellos centrados en la alfabetización y en la educación básica para adultos, y como “capacitación para el trabajo” a los orientados al aprendizaje de oficios o al desarrollo de

habilidades prácticas. Se catalogaron los modelos comparados como: terapéutico (Canadá), de reclutamiento (México) y de modernización forzada (Tanzania). Una de las conclusiones indica que las características comunes de estos modelos se centran en la racionalidad tecnocrática y la ausencia de participación del adulto; la distancia social en cuanto al nivel de ingreso y escolaridad, y entre los tomadores de decisiones, los educadores y los alumnos; así como en las técnicas tradicionales utilizadas en la enseñanza. Los tres modelos analizados se caracterizan por ser no participativos, por lo que se definen como instrumento del Estado que contribuye a prácticas de legitimación, al tiempo que descuidan prácticas emancipadoras conducentes al fortalecimiento político de grupos socialmente subordinados.

El análisis de los modelos educativos incluyó a aquellos destinados a grupos indígenas, que tienen como base empírica el programa de alfabetización operado por el INEA. En un estudio exploratorio realizado en seis estados de la república que comparten la característica de ser prioritarios en materia de política educativa, se concluyó que el modelo presenta problemas de capacitación de los alfabetizadores, de orden administrativo, de deserción y de colaboración y coordinación con otras instituciones (Christlieb, 1994a).

Los modelos educativos han sido definidos desde nociones como *continuidad educativa* e *integralidad de la educación*. La integralidad consiste en asumir que los procesos educativos se dan mejor cuando van ligados a proyectos de acción. Éstos se han traducido en un programa de atención múltiple que toma en cuenta aspectos educativos, de capacitación para el trabajo, de salud y de recreación; con los propósitos de incidir en la vida de las personas, contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos y con ello lograr la permanencia de los adultos (Christlieb, 1994b).

Otra noción que lleva al análisis de los modelos educativos es la de *calidad educativa*. La discusión sobre la calidad se centra en modelos que anteponen a sus propósitos sociales y educativos fines eficientistas; y en aquellos que señalan que para hablar de una educación de calidad ésta debe “tomar en cuenta la cultura particular de cada grupo y constituirse en una respuesta a los intereses y necesidades de los adultos” (Castro, 1995:322). Las reflexiones de Castro, a partir de su análisis del Modelo de Educación Diversificada para Adultos (MOEDA), incorporan la noción de *diversificación* como elemento fundamental para el desarrollo de prácticas educativas que intentan mejorar las condiciones de vida de los adultos. Esta noción se centra en el adulto pobre y define lo básico como una educación de acción cultural, colectiva y regional; es decir, toma como punto de partida lo local y considera la acción social como acción educativa. Esta acción debe cen-

trarse en la formación de un *ser humano culto*, concepción que rebasa el enciclopedismo y considera cinco ámbitos de la cultura y áreas significativas de la vida del hombre: la productiva, la cívico-política, la interpretativa, la instrumental y la expresiva.

Una especial atención tiene el análisis de los modelos de educación rural, con un eje articulador: la acción comunitaria. En este campo se ubicó un trabajo realizado bajo la perspectiva de la investigación acción. Su propósito era buscar alternativas para la educación de adultos mediante la regionalización del currículo (Escobar, 1995). Un concepto importante en este proyecto fue el de *ecodesarrollo*. Alrededor de él giran los fines educativos, los servicios comunitarios, la articulación de los intereses, la participación de la comunidad, la propuesta educativa y las formas de gestionarla. Con respecto al *aprendizaje*, se hace una propuesta relevante, sobre todo en el marco de la discusión actual: la superación de la falsa separación entre el aprendizaje teórico escolar y el práctico; asimismo, en el ámbito general de la formación, sugiere que la educación de adultos se centre en la adquisición de metodologías y no de contenidos, cuestionando con ello el carácter academicista de algunas propuestas educativas.

En suma, los modelos educativos han sido abordados desde perspectivas metodológicas que van desde los estudios sobre educación comparada, la investigación participativa, estudios exploratorios y hasta los sistemáticos. Los referentes empíricos se centran mayoritariamente en propuestas de carácter gubernamental y de organizaciones civiles. Las poblaciones estudiadas son diversas: urbanas, indígenas y rurales. Los modelos se analizan en relación con los fines sociales y políticos, los sujetos que atiende, los currícula, la participación de los actores, los tomadores de decisiones, las propuestas teórico-metodológicas alrededor de los procesos de aprendizaje y las formas de gestionarla.

Cabe mencionar que a pesar de las pocas investigaciones que se realizaron, la actividad educativa del Estado ha sido objeto de numerosas reflexiones y críticas, al mismo tiempo que se sugieren propuestas alternativas. Entre estas investigaciones resaltan dos que fueron realizadas en programas de posgrado, tal es el caso del trabajo en el que Hernández (1997) busca comprender cómo se construyen las prácticas educativas en los espacios educativos que ofrece el Estado (escuela nocturna y círculo de estudios del INEA) y el de De Agüero (2000) que desarrolla un modelo para la evaluación de contenidos y materiales de educación para adultos (INEA), en el que buscó no sólo establecer los parámetros de evaluación, sino proponer un conjunto de criterios operacionales para orientar el desarrollo de nuevos materiales y contenidos.

También hay algunos trabajos que sistematizan experiencias de educación básica y alfabetización. Estas experiencias no constituyen necesariamente modelos, sino que pretenden generar acciones de desarrollo educativo. Una constante que comparten estos estudios es la forma de hacer investigación, dado que tienen un componente de intervención y otro de investigación, buscando saber y, al mismo tiempo, hacer. Con esas características se encontraron las investigaciones realizadas en el CREFAL apoyados por él mismo así como por el sistema de investigación regional Morelos (CONACYT), por la Fundación Kellogg. En ellas se buscó identificar la situación actual de la educación de adultos, en particular en la básica, al tiempo que se proponían y realizaban acciones específicas de formación de educadores/as que impactaran en la práctica cotidiana de éstos (Espino *et al.*, 1999; Eyzaguirre *et al.*, 2000).

Por otro lado, el trabajo de Paz y Villalobos (1994) aporta elementos para la historia de la educación básica, al reflexionar sobre el cierre de las secundarias para trabajadores y la implantación de los centros de educación básica para adultos (CEBA). El ensayo de Hernández (1999) sobre las misiones culturales pone en relieve tanto algunas de las condiciones de éstas como algunos retos por asumir. La OCDE (1999) sistematizó tres experiencias educativas llevadas a cabo desde tres ámbitos distintos —desde el Estado (misiones culturales); desde organizaciones no gubernamentales (bancos comunales-FAI-Sonora) y desde la propia sociedad civil (empresa comunal de aprovechamientos forestales de Nuevo San Juan Parangaricutiro). Reportado por Méndez (1999), la investigación muestra los éxitos y se analizan distintas maneras de concebir la educación básica con personas adultas. A partir de estudios como éste es posible identificar aspectos que hacen pensar en distintas maneras de hacer y dar respuesta a esta necesidad de educación básica, a saber: en función de la educación comunitaria y la capacitación para el trabajo (misiones culturales); en función de la vivienda y de la posibilidad de ser sujeto de crédito para hacerse de un medio de vida (FAI/Sonora); o como en el caso de la empresa de Nuevo San Juan Parangaricutiro, en la que infinidad de aprendizajes y dinámicas se han podido ir construyendo desde el aprender a escuchar a otro en una asamblea de comuneros, hasta el ser un consumidor diferente, además de tener un empleo y capacitarse para éste. En varios de los documentos revisados se anotan distintas definiciones de la educación básica, lo fundamental, en casi todos los casos, es el énfasis por una visión renovada.

A partir de lo anterior, sería pertinente pensar una definición de educación básica que tome en cuenta algunos aspectos fundamentales que permitan entenderla como una educación integral para la vida y que, como

plantean Méndez (2001), Schmelkes y Kalman (1996), Schmelkes (1996b), Torres (1994) y Pieck (1996) pueda ser considerado un proceso individual y colectivo que posibilite la recuperación y sistematización de saberes para revalorarlos y compartirlos con otros, el encuentro con información novedosa; así como el análisis y reflexión de la vida cotidiana. Es también un proceso que favorece con todo ello la construcción de conocimientos y la posibilidad de transformar el entorno para trascenderlo y mejorar la calidad de la vida; además de buscar la acreditación y de realizarse en espacios diseñados *ex profeso*, a partir de los cuales se potencie el aprendizaje fuera de ellos. Visto así, la educación básica es diversificada, interinstitucional y responsabilidad de todos los actores involucrados: instructores, participantes y organizadores.

Como producto de la discusión sobre los modelos educativos, surge una serie de aportaciones que abordan directamente el tema de la enseñanza como elemento medular de cualquier programa educativo sistematizado. Se observan varios intentos por replantear las acciones didácticas y las necesidades pedagógicas de las personas jóvenes y adultas, así como por superar una visión educativa que tiende a imitar los programas y las formas de desarrollo pedagógico de las escuelas primarias y secundarias regulares o formales.

Estos trabajos proponen partir de teorías del aprendizaje más adecuadas para la población en cuestión, y dan elementos para recuperar los conocimientos construidos en la vida cotidiana. Se da particular importancia a la vinculación del currículo con el contexto de los adultos, así como a la relevancia de los contenidos y las formas de evaluación. De esta manera se han hecho algunos esfuerzos recientes en los programas de EBJA que expresan el propósito de satisfacer las necesidades de los jóvenes y adultos. Además, se ha intentado diseñar programas que cumplan con los requisitos de flexibilidad y diversificación, dos criterios con los cuales se ha buscado transformar la EBJA como práctica educativa. Por ejemplo, el desarrollo de propuestas curriculares innovadoras como la secundaria a distancia para adultos (SEA), el Modelo de Educación para la Vida (mev), el programa de posprimaria desarrollado por CONAFE que actualmente se encuentran en sus etapas iniciales de operación, y los materiales dirigidos a padres de familia elaborados por CREFAL en colaboración con la SEP. De manera necesariamente sintética, algunas características de estos programas son las siguientes:

- 1) La SEA es una propuesta curricular elaborada específicamente para jóvenes y adultos que hayan terminado seis años de educación primaria.

Reduce el número de años de estudio de tres a dos, y agrupa las materias disciplinarias en cuatro áreas curriculares: lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas. Los temas tratados en cada uno de ellos, la selección de materiales y la elaboración de actividades buscan aprovechar los conocimientos previos de los educandos y su experiencia escolar anterior. La innovación consiste en una estrategia didáctica en las actividades que invitan al usuario a “dialogar” con los materiales presentados, pensar en cómo caben en su propio mundo y cómo sus contenidos le podrían ser útiles.

- 2) El MEV presenta una propuesta curricular para la educación primaria que busca ofrecer un programa educativo de acuerdo con las necesidades e intereses de las personas jóvenes y adultas y congruente con sus condiciones de vida. De acuerdo con Mendoza, Atlaco y Acevedo (2002:201) el modelo constituye una forma particular de orientar y organizar las actividades educativas para abordar contenidos significativos, tomando en cuenta “las situaciones y condiciones de vida de las personas”. Los contenidos de matemáticas, lenguaje y ciencias sociales y naturales se organizan por módulos, lo cual pretende dar cierta flexibilidad a los cursos y permitir al educando elegir su propia ruta educativa. En algunos casos, como el de ciencias, se encuentran rasgos innovadores (la agrupación de temáticas, el tratamiento integral de los contenidos, el concepto de aprendizaje que los sostiene). En otros casos, esto se logra de menor grado: por ejemplo en el área de lenguaje se mezclan algunos conceptos y prácticas recientes (por ejemplo la exploración de documentos cotidianos) con contenidos y propuestas de estudio realmente tradicionales (la alfabetización a partir del trabajo con sílabas, temas gramaticales, conceptos acerca de la comprensión de lectura, entre otros).
- 3) El proyecto de posprimaria se inicia en 1996 y es diseñado para áreas rurales; se trata de una alternativa para continuar estudios después de la primaria. El enfoque se fundamenta en un concepto de acción educativa que reconoce la capacidad de aprender como complementaria a lo que ya se sabe. El trabajo pedagógico se basa en el dominio de las *destrezas básicas de aprendizaje* a través del desarrollo del método de *aprendizaje por cuenta propia*. Dos de las bases fundamentales del proyecto son: el trabajo comunitario, por lo que reconoce como acierto el compromiso de la institución con la educación comunitaria; y la participación de instructores cuya formación, así como el vínculo que establecen con la comunidad y con la institución, son centrales para su desempeño.

- 4) Finalmente, habría que señalar que el CREFAL, en coordinación con la SEP, elaboró una serie de siete volúmenes llamada “Libros de papá y mamá”, misma que se distribuyó en varias escuelas de educación básica del país. El propósito de ésta es “... apoyar a los padres de familias sobre hábitos, actitudes y valores que se fomentan a diario en las familias. Esta serie brinda información relacionada con las adicciones, la sexualidad, la violencia, salud, nutrición, medios de comunicación y el amor. Elaborados por un grupo de profesionales y especialistas, que tomaron el punto de vista, opiniones y sugerencias de profesores, padres y madres de familia” (CREFAL, 2000).

La producción de estos materiales y el diseño de nuevas ofertas educativas es testimonio de un interés existente por renovar las prácticas y capitalizar los hallazgos aportados desde la investigación básica y didáctica. Es en este sentido que Kalman (1996a) plantea que la década de los noventa constituye una coyuntura educativa en la que confluyen el desarrollo teórico sobre el uso de la lengua oral y escrita como prácticas sociales, la innovación pedagógica acorde con ese uso y la redefinición del sentido de la educación de adultos. Con base en estos tres elementos, da una serie de orientaciones metodológicas para el diseño de nuevas propuestas curriculares para la enseñanza de la lengua escrita, a partir de sus usos comunicativos más auténticos. Ávila (1996) afirma que cada persona construye su propio conocimiento para resolver problemas a través de la experiencia cotidiana, principio que no es considerado en las clases de matemáticas. Lamenta el hecho de que un proceso que ha sido eficaz en la práctica, no tiene acogida en el ámbito educativo. Propone utilizar el conocimiento no formalizado de los jóvenes y adultos como punto de partida para llegar al matemático formalizado.

Existe coincidencia en tres investigadoras por impulsar una transformación de las prácticas de enseñanza de la lengua escrita. En los tres casos se encuentra una preocupación por la desvinculación de la lengua escrita y la vida comunicativa; y proponen, desde diferentes ángulos, vincularlas. Ferreiro (1995) hace una revisión específica de ciertos aspectos de la enseñanza de la lectura a adultos de baja o nula escolaridad, y señala que la práctica de enseñar a partir de palabras aisladas es un ejemplo de la descontextualización de la lengua escrita en su uso comunicativo. Considera que esta metodología está atrasada en relación con las acciones innovadoras en América Latina y con respecto a la comprensión teórica actual del proceso de alfabetización. Propone que cualquier cambio en la enseñanza de la lengua escrita debe partir de un reconocimiento del texto como unidad de organización y después aprender a distinguir sus distintos

elementos; extraer la palabra del texto para analizarla es legítimo y necesario, pero debe ser reintegrada a unidades más amplias. Reitera que lo que se requiere es una práctica constitutiva del proceso mismo de alfabetización, que sea auténtico y funcional desde el inicio a través del contacto con libros, folletos, cartas, revistas y otros materiales escritos.

Méndez (1993) reflexiona acerca de los vínculos entre la vida cotidiana y el trabajo en relación con las oportunidades y posibilidades de alfabetizarse. Como resultado de la pobreza, la marginación y el analfabetismo, muchas mujeres se ven limitadas cotidianamente para participar con mejores elementos en la educación de sus hijos, o para colaborar en acciones de las organizaciones locales, o ya bien en la gestión ante instancias públicas. Esas limitaciones las han orillado a optar por la alternativa del trabajo doméstico en distintas modalidades, tales como la elaboración y venta de tortillas, el desempeño de funciones de limpieza en distintas casas y en algunos casos la venta a domicilio de productos varios por catálogo, proceso en el que logran participar en actos de lectura y escritura. Plantea la autora que es importante reflexionar en torno a aquello que realizan las mujeres en sus comunidades para ofrecer oportunidades de alfabetización y conocer, sobre todo, aquellos casos donde las mujeres han logrado aprender a leer y escribir a pesar de estas condiciones.

Buscando responder a la diversidad de contextos, sujetos, necesidades y objetivos SAGARPA e INEA (s/f) elaboraron el módulo *Maíz, nuestra palabra*, mismo que se desarrolló como una experiencia piloto de educación y producción con campesinos, en coordinación con INIFAP y SAGAR. En las conclusiones de ese proceso se señalan los logros de aquellas personas que usaron la lengua escrita fuera de las actividades de capacitación agrícola o en el aula, así como la posibilidad de vincular la cotidianidad de los sujetos con la acción educativa y el énfasis en la necesidad de la formación de los educadores/as y del carácter contextual de la propuesta. Finalmente, señalan las dificultades para lograr el trabajo de tiempo completo del extensionista, atendiendo al proceso de alfabetización y la capacitación agrícola.

Otro proceso similar de colaboración interinstitucional y de desarrollo (INEA, PRODEI/CONAFE y UNICEF), se presenta en un documento de Mendoza y Rocha (2000) en el que se sistematiza la propuesta elaborada y los resultados de la puesta en marcha. En este proyecto de intervención se buscó vincular contenidos referidos al desarrollo del niño/a, aspectos de género y la alfabetización. En las conclusiones se señala nuevamente el tema de los educadores/as como situación problema y, por otro lado, se evidencia "... la efectividad para el uso y la comprensión de la lengua escrita, de un enfoque funcional de la lengua y sus derivaciones metodológicas".

Kalman (1996b) señala la necesidad de repensar el papel del alfabetizador. Destaca la importancia de la imaginación pedagógica, la capacidad de un docente para identificar e incidir en los procesos de aprendizaje de los educandos, lo que implica necesariamente superar una operación mecánica de procedimientos preestablecidos. La imaginación pedagógica debe entenderse como una herramienta mental que ayuda al alfabetizador a crear situaciones de aprendizaje en las que el educando hace uso efectivo de la escritura y la lectura. En esta misma línea en un ensayo que recoge una experiencia de alfabetización en una zona rural, Méndez (1995) reflexiona acerca de las posibilidades y los alcances de la educación localmente organizada; enfatiza la necesidad de diseñar estrategias y actividades posibles que puedan ser adecuadas a la diversidad de situaciones y sujetos de alfabetización; propone arraigar al aprendizaje de la lengua escrita en los contextos e intereses de los alfabetizandos.

PUEBLOS INDÍGENAS Y EDUCACIÓN DE ADULTOS

Es también importante mencionar lo sucedido en esta década en lo que respecta a la educación con adultos en los pueblos indígenas. En primer lugar está la realización de dos eventos: el seminario internacional “Nuevas perspectivas sobre la educación de adultos para pueblos indígenas” efectuado en Oaxaca en 1997 (King, 1998) y el coloquio “Lo propio y lo ajeno” realizado en Morelia en 1996 (Klesing-Rempel y Knoop 1996). En ambos se presentaron experiencias, problemas, análisis, propuestas y discusiones, la mayoría de ellos ensayos fundamentados y algunos reportes de experiencias.

En segundo lugar, destaca el estudio internacional, coordinado desde la UNESCO (King, 2000), para realizar una “Encuesta internacional de educación de adultos para pueblos indígenas”. En el apartado correspondiente a México se identifican elementos importantes en torno a algunos indicadores económicos, socioculturales, demográficos, legislativos y políticos. Asimismo, se presenta una delimitación del concepto de educación de adultos a partir de diferentes políticas, prácticas, programas y organismos, donde se destaca la participación de las propias organizaciones indígenas en el proceso de construcción (Valenzuela, 2000).

Por otro lado, se identificaron dos ensayos que proponen acciones educativas para mejorar la educación a la población indígena. Morton (1994) sugiere generar un proceso de producción textual que beneficie tanto a educadores/as como a las personas adultas, en el que a partir de situaciones didácticas específicas se ofrezca la posibilidad al educador/a de

describir los procesos de apropiación de lenguaje así como algunos principios que rigen la producción de textos. En el otro ensayo, Muñoz (1995) hace una reflexión de tres situaciones: la transformación de las relaciones entre comunidades y gobierno; los diferentes bilingüismos y “la crisis del grafocentrismo o modelo autónomo de alfabetización”.

En varios de los documentos destinados a plantear propuestas, generar alternativas o analizar situaciones y en las pocas investigaciones (diagnósticos, evaluaciones) se ubican discusiones en torno a la especificidad y diversidad de lo indígena, a las condiciones de pobreza y, de manera especial, en torno a la pertinencia de la alfabetización en la lengua materna y el “paso” a la otra lengua, dado que esto no implica sólo el optar por una lengua sino por una cultura.

HALLAZGOS Y PENDIENTES

En síntesis, durante la década de los años noventa en la investigación sobre la alfabetización y la educación básica, se encuentra, por un lado, un cuestionamiento de ciertas tradiciones y conceptualizaciones y, por el otro, una búsqueda teórica y práctica que permite plantear innovaciones educativas desde el conocimiento, la experiencia y la investigación. La separación de los conceptos de alfabetización y educación básica, como entidades, se critica desde el reconocimiento de la continuidad y la complejidad del uno y del otro. En su lugar se proponen nociones más amplias, más profundas y más apegadas a la realidad de los usos contextualizados de la lengua escrita y las matemáticas, resaltando su carácter situado, en lugar de una construcción genérica. De la misma manera, las nociones de relevancia, saberes y práctica, cobran pertinencia en la investigación y permiten abordar los fenómenos de una manera distinta, así como hacer propuestas programáticas y didácticas (aunque sean puntuales) desde esta nueva óptica.

La búsqueda y ubicación de investigación sobre alfabetización y educación básica para las personas jóvenes y adultas aquí reportada confirma la relativamente reducida producción académica en este campo. Hay poco trabajo de investigación básica y la mayoría de los reportes de experiencias prácticas siguen siendo apreciaciones subjetivas de algún proyecto de intervención. Sin embargo, dentro de este panorama se encontró un pequeño grupo de investigadores muy activos en el campo quienes se dedican a indagar procesos de aprendizaje dentro y fuera de las situaciones escolares, usos y prácticas sociales de las matemáticas y la lengua escrita, el desarrollo de proyectos comunitarios, análisis de las políticas educativas y reflexiones

y aportaciones teóricas acerca del quehacer educativo dirigido a este sector. La existencia de este grupo es promisorio para este campo que sigue siendo marginal dentro de la investigación y la práctica educativa. En la medida en que se difundan y discutan las problemáticas centrales de la EBJA, más posibilidades habrán para ubicarla dentro de los debates educativos nacionales e internacionales.

En los últimos años se ha hecho un esfuerzo importante por discutir y difundir una nueva conceptualización de la noción de alfabetización: se ha debatido ampliamente en las esferas académicas, políticas y prácticas las implicaciones de una definición amplia de los procesos de apropiación y uso de la lengua escrita para rebasar una versión de ser alfabetizado limitado al dominio del sistema de escritura. Un hallazgo importante es la presencia explícita de este debate en los nuevos materiales didácticos en el nivel de lineamientos conceptuales y en las propuestas políticas como metas a alcanzar. En esta discusión se encuentra una preocupación por una noción compleja de la alfabetización que considera también las prácticas de lectura y escritura, y la continuidad entre los esfuerzos educativos diseñados para atender la alfabetización y aquella educación básica de la población adulta. De la misma manera, en los trabajos analizados se apunta un cuestionamiento a la concepción de educación básica que la identifica sólo con primaria y secundaria. Los estudios de micro experiencias y la identificación de los límites del modelo tradicional compensatorio de educación básica, apuntan la necesidad de una redefinición en donde la población tenga acceso a programas flexibles, relevantes y diversificados que amplíen la mirada de lo básico como lo mínimo y supletorio. Esto plantea la necesidad de una reflexión pausada acerca de nociones como rezago educativo, remedial, compensatorio, analfabetas, fracaso escolar, oferta y demanda, clientela potencial, y educación básica, primaria y secundaria entre otros. Nuestro interés es comprender mejor los fenómenos y luego actuar de una manera consecuente, exige también una revisión seria de nuestra terminología.

Los avances de la investigación aportan importantes elementos, tanto para renovar los planteamientos pedagógicos predominantes en los programas educativos, como para incidir en la formación de profesionales de la educación de adultos. Durante la década de los años noventa, en la investigación sobre alfabetización y educación básica se encuentran importantes cuestionamientos a conceptualizaciones tradicionales y planteamientos novedosos acompañados por una búsqueda teórica y práctica que pretende incorporar el conocimiento y la experiencia.

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS VINCULADA CON EL TRABAJO

Enrique Pieck Gochicoa

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS VINCULADA CON EL TRABAJO EN LA DÉCADA

La relación de la educación de adultos con el trabajo constituye una de las demandas más agudas y reales que tienen lugar en los contextos marginales, propios y típicos de nuestros países y que representan a un porcentaje mayoritario de nuestras poblaciones (Pieck, 1998). Este apartado pretende dar cuenta de la investigación producida en la década de los noventa, que trata sobre esta relación particular y que tiene como referente al segmento de población que habita en estos contextos de pobreza.

De inicio cabe señalar que la preocupación por una educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo fue una constante a lo largo de la década. Un claro indicador de ello se tiene en el lanzamiento, a fines de los ochenta, de la iniciativa latinoamericana del Proyecto Multinacional de Educación y Trabajo, de la OEA, que consistía en generar iniciativas que contribuyeran al análisis y diseño de estrategias en el campo de la educación de adultos y el trabajo (ver García, 1992). En el marco de éste se desarrollaron diversos seminarios, propuestas e investigaciones encaminadas a promover la preocupación por esta temática en el continente latinoamericano.

Es durante estos años cuando se presentan un conjunto de reflexiones en torno al papel de la educación de adultos frente a las nuevas condiciones

de marginalidad y pobreza vigentes en América Latina. En algunas de ellas se examinan los nuevos desafíos que generan a la educación de adultos los procesos de ajuste económico y transformación productiva y se aborda el papel del trabajo productivo como un elemento constitutivo fundamental en la formulación de los programas.

Weinberg (1994), por ejemplo, señala que el carácter supletorio y remedial de los programas de educación de adultos se ve modificado por dos factores fundamentales que inciden en su orientación y en las características que asuman: *a*) una demanda creciente de la educación de adultos, resultado de una población —jóvenes y mujeres principalmente de bajos recursos, con mínima escolaridad y sin experiencia laboral— que no se han incorporado o que desertan de los servicios educativos regulares; *b*) la necesaria incorporación de los jóvenes en términos de modernidad, de cara a un proceso no ya tan sólo de exclusión económica y social, sino también de índole cultural.

Se comenta también sobre la importancia tradicional que los programas de educación de adultos han dado al componente educativo en detrimento de los aspectos técnico-productivos y de vinculación con el trabajo, lo que ha dejado poco espacio para demandas que se derivan del trabajo, de la producción, de la participación política, de la superación de la marginación y de la inequidad social (Weinberg, 1994; Pieck, 1997). Así, se hace eco de la preocupación formulada en ocasiones por otros autores (García Huidobro, 1994) en torno al privilegio de la alfabetización y la educación básica por encima de programas que permitan responder a las necesidades de los sectores pobres de la sociedad y contribuyan al mejoramiento real de sus niveles de vida. A su vez, se señala la importancia de que los programas de formación para el trabajo sean ofertados en los sectores de pobreza atendiendo a sus necesidades y contextos, todo ello en contraste con una oferta que ha privilegiado claramente la orientación hacia el sector formal de la economía.

En opinión de Weinberg, una educación que considere al trabajo productivo como eje central precisa promover la creación de hábitos y actitudes que faciliten su incorporación en procesos de educación permanente y les permitan adecuarse a los cambios que exige la modernización del aparato productivo. Sobre la base de estas consideraciones se comenta sobre el impacto que tendría la naturaleza formativa de los programas de educación de jóvenes y adultos en la promoción de una cultura del trabajo productivo; es decir, una práctica educativa que propicie el conocimiento y la comprensión de la producción, que se sustente en la lógica de los procesos de trabajo y que valore su experiencia.

En la misma preocupación, se sitúa a la educación de adultos y a la formación para el trabajo de frente a un escenario de crisis económica severa que incide día tras día en el desempleo y empobrecimiento de amplias capas de la población (Pieck, 1997). Se parte de una problemática particular: el divorcio añejo entre la práctica de la educación de adultos y la formación profesional. Ni la educación de adultos ha mostrado un interés real por ofrecer programas de capacitación para el trabajo a la población joven y adulta de los sectores pobres, ni por su parte los institutos de formación técnica y profesional han considerado mayormente dentro de su actividad la canalización de programas que atiendan necesidades específicas de estos sectores.

Ello conduce a la formulación de una serie de preguntas, tales como: ¿cómo lograr una conjunción de actividades de forma que los sectores marginados de la sociedad puedan tener alternativas educativas reales que les permitan enfrentar sus necesidades económicas cotidianas y con mejores oportunidades de empleabilidad en el dinámico mercado formal del trabajo?, ¿quién se responsabiliza de la capacitación a los sectores pobres? Las interrogantes son un reflejo de las inquietudes que se perciben durante estos años en torno a la necesidad de que los programas de EA respondan de una forma más eficaz a las necesidades de los sectores de pobreza (Piña, 1995a y b; Pieck, 1998c). La demanda se justifica en el marco del cuestionamiento a lo que han sido prácticas y experiencias educativas orientadas a los sectores marginales de la población y sugiere una serie de consideraciones a tomar en cuenta en el diseño y operación de prácticas educativas efectivas que den respuesta a los jóvenes y adultos de estos sectores.

A lo largo de la década y en el marco del desempleo, la precariedad del empleo y el crecimiento del sector informal de la economía, se mencionan las consecuencias y riesgos de una tendencia educativa que priorice la formación para el trabajo en el sector formal, ya que ello implicaría una dinámica de exclusión pedagógica de los sectores marginales y de sus necesidades de formación (Muñoz Izquierdo, 1995; Posner, 1995).

Con base en este argumento, se ha señalado la importancia de atender a las necesidades de formación en el sector informal y la necesidad de respetar y aprovechar formas de transmisión y recepción del conocimiento que operan en estos sectores. Diferentes investigaciones realizadas durante estos años de alguna manera hacen eco de estas reflexiones (Díaz Tepepa, 1994; Gómez, 1997; Pieck, 1996b) en un intento por dar cuenta de los procesos informales que caracterizan a las experiencias de educación y trabajo en sectores de pobreza.

Los señalamientos de Vielle (1995a) se ubican en esta inquietud por atender las necesidades de formación en los sectores informales y de partir, por tanto, de una nueva concepción de capacitación para el trabajo. De hecho, Vielle presenta los postulados teóricos y una propuesta de una nueva estrategia de educación de adultos que descansa en la formación para el trabajo. En ésta se caracteriza al destinatario de una nueva educación de adultos —el trabajador del sector informal—, para luego redefinir la práctica y noción de la capacitación en su articulación con este nuevo destinatario y en su vínculo con el trabajo. Los principios en que se sustenta la propuesta parten de la experiencia de los proyectos integrales organizados por el INEA de 1983 a 1985 en colaboración con distintas ONG. La importancia de estos proyectos radicó en la experimentación de estrategias novedosas en condiciones de campo, para integrar la alfabetización y la educación básica con, y en, la capacitación para el trabajo.

Las diferentes inquietudes regionales alrededor de esta temática fueron recogidas en el proceso de “Seguimiento latinoamericano a la V Conferencia de educación de adultos de la UNESCO” (Pieck, 1999). En el documento emanado de estas reuniones se señala la preocupación por vincular a la EA con el trabajo y se proponen una serie de consideraciones-tesis que intentan establecer algunas condiciones favorables para el desarrollo de estrategias de EDJAT. Entre ellas se señala la necesidad de una *capacitación en el trabajo*, planteamiento que retoma inquietudes de Vielle (1995) y de Posner (1995) respecto a la necesidad de vincular las actividades de capacitación con las actividades económico-productivas de la población, así como de promover programas que reivindicquen las necesidades de formación del sector informal.

Asimismo, se menciona la necesidad de que las actividades de capacitación apunten a *dimensionar los microemprendimientos*, a ir más allá de estrategias asistenciales. Esta premisa ha sido desarrollada en la década por diferentes instituciones y organismos nacionales e internacionales (Fernández, 1997, 1999; REPEM, 1995) donde se da un énfasis prioritario a la dimensión empresarial de las actividades. Se apuntan también la necesidad de la *intersectorialidad* en las propuestas que se desarrollen, así como la noción de *integralidad* que las debe caracterizar, dadas las diferentes dimensiones sociales, económicas, políticas, culturales que se encuentran implicadas en cualquier actividad de formación (el caso de la estrategia de capacitación de CIMO, ver Pieck, 2001).

Al igual que en recomendaciones recientes, se menciona la importancia de la *discriminación positiva* en la oferta de formación y la necesidad de atender a la *diversidad de los sujetos*. El meollo lo constituyen sin duda las estrate-

gias, en una necesidad de ir más allá de los enfoques tradicionales ineficaces, de ofrecer alternativas pertinentes donde hay práctica ausencia de ofertas, de trascender concepciones de capacitación desligadas de los intereses de los destinatarios y de las características de sus contextos.

LA ACTIVIDAD INSTITUCIONAL

Es en este contexto de crisis económicas recurrentes y de serios cuestionamientos a la efectividad de los programas de EA, que se desarrollaron durante la década una serie de eventos académicos orientados al análisis de las relaciones entre la EA y el trabajo. El INEA, como institución nacional rectora en México en este campo, desarrolló varias iniciativas, entre las que destacan: *a)* la realización de un estado del arte (Schmelkes y Kalman, 1994); *b)* un encuentro sobre Necesidades educativas básicas de los adultos (INEA, 1995); *c)* otro sobre la Capacitación para el trabajo en la educación básica de los adultos (INEA, 1995).

Por su parte, se presentaron otras iniciativas, tales como el simposio Educación y pobreza, el encuentro *XX años en la educación de adultos* de la UAM, el simposio sobre Los Jóvenes y el trabajo y diferentes eventos organizados por la UPN que de alguna manera proyectaron el interés por esta temática y mantuvieron presente la preocupación sobre la necesidad de la vinculación entre la EA y el trabajo.

De la mano con los eventos, se generaron una serie de publicaciones importantes durante estos años (INEA, 1994, 1996; Schmelkes y Kalman, 1996; Pieck, 1995, 2001; Izquierdo, 1998; Valenzuela, 1995, 2000; Campero, 1999). Éstas recuperaron las reflexiones y experiencias presentadas en los diferentes eventos y constituyen un indicador de preocupaciones latentes alrededor de este campo que tuvieron eco en instituciones y personas comprometidas e interesadas en aportar reflexiones y soluciones a esta problemática.

Durante estos años resultó manifiesto —tanto a nivel mundial como nacional— que la educación para el trabajo en sectores de pobreza constituye una tierra de nadie (Bennell, 1999; Pieck, 2000; Weinberg, 1994). Ni para la EA ha sido una prioridad, ni los institutos de formación para el trabajo han orientado sus programas hacia estos sectores. Ello ha llevado a que se haya dado un interés creciente de parte de instituciones nacionales e internacionales sobre esta temática (CINTERFOR-OIT, RET, IPE-UNESCO); es decir, no ya tan sólo la preocupación por la formación para el trabajo, sino un énfasis particular en los grupos de población desfavorecidos.

CINTERFOR-OIT incorpora dentro de sus estudios a los jóvenes en situación de pobreza y riesgo de exclusión, lo mismo que la Red latinoamericana de educación y trabajo (RET) (Jacinto y Gallart, 1998; Gallart, 2000). Este interés coincide también con investigaciones y estudios desarrollados por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ) de la UNESCO donde la preocupación se centra en el análisis de alternativas educativas para grupos desfavorecidos (Jacinto, 1999).

CARACTERIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La búsqueda de información se realizó en diferentes instituciones (ver introducción) y arrojó un total de 86 documentos que abordan la temática de la educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo. Una vez analizados los documentos, éstos se clasificaron en: *a)* investigaciones, *b)* ensayos (fundamentados y no fundamentados en investigación), *c)* programas, propuestas y experiencias.

Cabe resaltar que sólo 39 de los documentos reportan investigación, mismos que se subclasificaron en estudios diagnóstico-descriptivos, evaluaciones y sistematizaciones. A este grupo se añadieron aquellos ensayos que de alguna manera se encuentran sustentados en investigación y cuyas reflexiones y aportes dan elementos para pensar nuevas vertientes de análisis.

Si bien la investigación no es muy cuantiosa a lo largo de la década, ciertamente refleja muchas de las preocupaciones que se muestran en los diferentes ensayos y experiencias. Estas últimas, las experiencias, conforman un grupo de 20 documentos que, si bien en ellas no se puede hablar de procesos de investigación, sí constituyen un material muy rico en este campo marginal donde pequeñas prácticas, programas informales y experiencias locales, son las que van señalando las preocupaciones en este terreno, así como las posibles nuevas estrategias.

Las preocupaciones fundamentales en el campo de la educación de jóvenes y adultos y el trabajo se pueden agrupar en dos grandes grupos: *a)* el interés por lograr un vínculo entre la EBA y el trabajo, interés antiguo que ha buscado dotar de relevancia a una modalidad educativa sin importantes logros; y *b)* el interés por contar con estrategias efectivas de formación para el trabajo en los sectores de pobreza. Éstos constituyen los grandes temas en la investigación y en los escritos sobre educación de adultos y trabajo (ver cuadros 1 y 2).

CUADRO 1
CLASIFICACIÓN POR TIPO DE INVESTIGACIONES

Tipo de investigación	Cantidad
Diagnóstica	5
Evaluación	12
Sistematización	22
Ensayos fundamentados	20
Subtotal	59
Programas y experiencias	20
Otros ensayos	7
Total	86

CUADRO 2
CLASIFICACIÓN POR TEMÁTICA
DE INVESTIGACIONES

Tipo de investigación	Cantidad
Capacitación para el trabajo	
- Mujeres y capacitación para el trabajo	7
- Capacitación agropecuaria	16
- Caracterización institucional	4
- Procesos pedagógicos	3
Desarrollo comunitario	4
Bachilleratos de desarrollo comunitario	3
Educación básica y trabajo	1
Otros	1
Ensayos fundamentados	20
Total	59

El total de investigaciones en esta materia toca diferentes temáticas, mismas que se agruparon en cuatro grandes ítems:

- a) *capacitación para el trabajo*, es decir aquellas investigaciones cuyo tema central está referido a programas y experiencias interesadas en la problemática de la formación para el trabajo en sectores desfavorecidos. En este apartado se concentran el grueso de las investigaciones (30/39), las que se subagruparon a su vez en cuatro categorías básicas:
 - 1) capacitación agropecuaria, que refiere a investigaciones —en su mayoría sistematizaciones y/o investigaciones participativas— donde el referente está dado por las relaciones educación-trabajo dentro del sector agropecuario. Es decir, se trata de experiencias encaminadas a lograr mejores prácticas laborales y productivas en el ámbito de la producción agrícola y pecuaria;
 - 2) caracterización institucional, investigaciones cuyos objetivos se sitúan en el nivel de la obtención de un perfil de instituciones y programas;
 - 3) procesos pedagógicos, que refiere a documentos interesados en la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la construcción de conocimientos y saberes;
 - 4) mujeres y capacitación para el trabajo, con un énfasis particular en aquellas investigaciones que priorizan la problemática particular de las mujeres y señalan la importancia de incorporar la dimensión de género; y
 - 5) otros.
- b) *Educación básica y trabajo*, reúne la investigación preocupada por incorporar componentes de formación para el trabajo de los programas de educación básica para jóvenes y adultos.
- c) *Desarrollo comunitario*, comprende aquellas investigaciones que han tenido como interés sistematizar experiencias amplias de desarrollo comunitario donde la formación para el trabajo constituye un componente importante de estos procesos sociales.
- d) *Bachilleratos de desarrollo comunitario*, agrupa investigaciones que han tenido como objeto de estudio diversas experiencias en el nivel medio superior que han buscado articularse con el trabajo y el desarrollo comunitario.

Como se aprecia en los cuadros, la gran mayoría de las investigaciones se agrupan en las temáticas de capacitación para el trabajo y con referencia común al medio rural. Esto coincide con la tendencia observada en el estado de conocimiento de los noventa y ratifica el predominio de experiencias de formación para el trabajo en el sector agropecuario. Éste es tradicional en lo que se refiere a programas de educación vinculada con proyectos productivos en sectores de pobreza.

Así, destacan por su ausencia las investigaciones referidas al medio informal urbano, lo que señala de inicio un nicho de investigación prioritario, particularmente por el crecimiento de este sector en los últimos años y por la importancia que para éste reviste el contar con estrategias específicas de formación para el trabajo.

A continuación se realiza un análisis según estas agrupaciones temáticas con objeto de destacar las preocupaciones específicas, los énfasis y las tendencias de las investigaciones.

Capacitación para el trabajo

Capacitación agropecuaria

El ámbito de la capacitación agropecuaria siempre ha tenido un lugar especial dentro de la educación de adultos. Es de hecho en el sector rural donde se iniciaron estas prácticas hace ya varias décadas. Es la población del sector rural, su problemática y sus contextos de supervivencia, la que ha determinado que muchas de las actividades en el campo de la EA hayan estado orientadas a compensar toda una serie de carencias en el acceso y calidad de la educación básica, así como en la procuración de alternativas de desarrollo económico.

En este sector, las experiencias de educación y trabajo han estado —y permanecen— vinculadas con las actividades agropecuarias propias de esta población. Abundan las experiencias en este terreno, desde las exitosas hasta las fracasadas, todas en el ánimo de desarrollar estrategias de formación de competencias laborales que les permitan a la población la puesta en marcha de estrategias productivas eficaces e incidir en el mejoramiento de sus condiciones de vida.

Un ejemplo de este tipo de investigaciones es el documento de Piña (1995a), en el cual se parte de la premisa y la preocupación de que el sistema económico es incapaz de ofrecer los puestos de trabajo que demanda la sociedad. Ante esta perspectiva, se plantea como impostergable que la educación dedique una mayor atención al conocimiento y comprensión de las

acciones que grupos de la sociedad civil han desarrollado e impulsado con el fin de solucionar o aminorar el problema del empleo. Se señala que si la educación busca la vinculación con el trabajo, tiene que ocuparse no sólo de las necesidades de los empresarios sino de las necesidades y carencias de los sectores informales y de los grupos desfavorecidos cuyo interés en el trabajo es contar con un recurso que les permita su incorporación productiva y el mejoramiento de sus condiciones de vida. Es en este marco que se resalta la experiencia de una comunidad indígena que ha sabido integrar los componentes de educación y trabajo alrededor de una empresa comunal de explotación forestal. Esta experiencia es narrada con mayor detalle en Piña (1995b), donde el objetivo fue sistematizar la experiencia de organización para la producción y analizar las relaciones que tiene la educación con el proceso productivo en la Empresa de aprovechamientos forestales de la comunidad indígena de Nuevo San Juan Parangaricutiro, en el estado de Michoacán. En el estudio se sistematiza una experiencia que ha sido considerada como exitosa con el fin de desprender una metodología repetible. La “empresa indígena” adquiere importancia de cara a las limitaciones que enfrentan las empresas en el marco de un escenario económico recesivo nacional e internacional y con altas exigencias en el nivel de la competitividad.

El estudio precisa que la capacitación no se adquiere propiamente en una escuela sino que tiene lugar en el seno de la comunidad y en la propia empresa. De acuerdo con el autor, el proceso educativo pone énfasis en el desarrollo de las capacidades y experiencias necesarias para realizar las tareas de las cuales es responsable cada comunero. Se ha caracterizado por desarrollarse a partir de estrategias informales y no formales.

Este proceso ocurre en todos los lugares de la comunidad y de la empresa y del cual son responsables en forma colectiva todos los integrantes de la organización. Los contenidos educativos corresponden, siempre, a las exigencias derivadas de la actividad productiva y a las demandas organizativas.

Hay otros estudios donde se analizan diferentes experiencias de una manera lo suficientemente rigurosa como para incluirlas dentro del ámbito de la investigación. Se trata de estudios descriptivo-analíticos con esfuerzos de sistematización. Ejemplos de ellos son los reportes elaborados dentro de la serie de “estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología”. Se trata de investigaciones auspiciadas por la Fundación Rockefeller y que tienen como objetivo generar procesos de transferencia de tecnología agrícola (en el cultivo de maíz, del café; agroacuícola, etcétera).

En los estudios se aprecian diferentes estrategias preocupadas por incorporar a la población a lo largo del proceso, lo que va desde investigaciones de carácter participativo hasta la realización de talleres de planeación comunitaria y establecimiento de grupos de capacitación y experimentación.

Otros reportes de estudios de caso dentro de esta serie son las sistematizaciones realizadas por Guerrero (1997), Robles y Almeida (1997), Jiménez *et al.* (1997), Chapela (1997), Martínez *et al.* (1997) y Ramos (1997). En todos estos reportes se da cuenta de diversas experiencias (investigaciones participativas) orientadas a la apropiación de tecnología en diferentes ámbitos de la producción agropecuaria.

En las consideraciones que se desprenden de los distintos estudios se apuntan, entre otras: la necesidad de partir de la base de conocimientos locales; de practicar la comunicación horizontal entre los productores como mecanismo adecuado para la divulgación y las desventajas de lo colectivo en el manejo de parcelas experimentales (Blanco, 1997). En algunos casos las diferentes etapas incluyeron procesos informativos a la comunidad, la participación de ésta en el seguimiento de las labores de capacitación y el rescate de prácticas ancestrales a partir de los viejos de la comunidad (Perezgrovas *et al.*, 1997).

En el caso del estudio de Olguín *et al.* (1997), sobre tecnología acuícola en la cuenca baja del río Papaloapan, se incluyó un detallado programa de capacitación de campesinos a corto, mediano y largo plazos. En este caso el proyecto se realizó con base en un proceso de evaluación participativa y a partir de un diagnóstico integral en que se dio cabida a la participación de la comunidad. Además de los talleres de capacitación, se realizaron actividades de difusión a través de cursos de nutrición, muestras gastronómicas y entrevistas radiofónicas. El trabajo de los solares estaba precedido por dinámicas de reflexión y análisis acerca de la importancia del solar y sus diferentes aportes. En estos espacios los campesinos contaban con la oportunidad de manifestar sus dudas e inquietudes, aportar sus conocimientos y planear en forma conjunta el trabajo a realizar. A decir de los autores, la directriz del trabajo gira en torno al proceso de investigación-desarrollo: investigar para aplicar los resultados al desarrollo agrícola. La transmisión de conocimientos se realiza en el contexto de la investigación participativa, a través de la capacitación técnico-campesino, promotor-campesino, siempre con una fase de autoevaluación y realimentación del proceso para su eventual mejoría.

Otro ejemplo de estudios es la memoria analítica de SAGAR/CIMO/INCA-Rural (SAGAR *et al.*, 1999a), donde se da cuenta de diversas experien-

cias piloto para la aplicación de la formación en alternancia y la emergencia de competencia laboral en microempresas rurales. Los documentos resultan de importancia por la participación de varias instituciones en este proyecto, lo que tuvo la ventaja de haber aportado la experiencia acumulada de cada una de ellas en el campo de la capacitación de productores agropecuarios. Ello se vio reflejado en términos de las estrategias pedagógicas utilizadas, orientadas a subsanar deficiencias tradicionales en este campo de la capacitación.

En la memoria se da cuenta del proceso de formación de formadores de productores organizados en empresas, quienes apoyan la formulación y/o activación o reactivación de los proyectos de desarrollo mediante la formación en alternancia y, a partir de ahí, se precisa la demanda real de capacitación en la empresa. En este proceso se plantea la intervención conjunta de dos tipos de agentes: el técnico y el formador. Al primero le corresponde facilitar los procesos de capacitación técnica de los productores con base en las tecnologías de producción y gestión más apropiadas. El formador, por su parte, es quien conoce las metodologías de capacitación y el proceso de investigación participativa; es también quien elabora los contenidos de formación con los productores con base en el análisis de la información rescatada por el técnico. Finalmente, es el responsable de promover la integración del saber y saber-hacer de los productores, de sistematizar y documentar las experiencias piloto, de la elaboración de informes de avance, etcétera.

En las diferentes experiencias piloto reseñadas en la memoria se describen procesos donde se aprecian estrategias novedosas en el ámbito de la capacitación. Se parte de una caracterización de la actividad económica y de un planteamiento de intervención que es trazado por el equipo estatal y de campo con la participación de un productor. A lo largo de las diferentes etapas se desarrolla un proceso de sensibilización a través de seminarios y talleres de reflexión.

Los contenidos de formación-acción se definieron con base en las condiciones del proceso mismo en la medida en que se creó un ambiente de trabajo-aprendizaje. El tratamiento de los temas se basó en un esquema de intervención sustentado en la combinación de acompañamiento en el trabajo y las sesiones de reflexión-formación que, intercaladas, facilitan la alternancia entre lo empírico y lo conceptual, entre lo programado y lo ejecutado, entre lo realizado y lo que hay que hacer, entre lo individual y lo colectivo. Uno de los ejes que dieron contenido al proceso de formación fue la tarea de identificar los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes existentes en los productores.

Otras experiencias piloto (SAGAR *et al.*, 1999 b y c), como es el caso de la sociedad de solidaridad social “Lucha Unidad” en el Trapiche, Oaxaca, dan cuenta de procesos similares donde se consideran etapas de sensibilización, motivación y encuadre. Se parte de cuatro vertientes prioritarias: el diagnóstico integral, la identificación de competencias laborales, la formación en alternancia y la formación del equipo ejecutor. Este proceso se apoyó en el diagnóstico integral y el perfil funcional de la empresa (agropecuaria); para ello se plantearon temarios para cada área (pecuaria, agrícola, administrativa, de organización y formación empresarial). En lo que se refiere a las competencias laborales, la detección se realizó a través de un diagnóstico elaborado con base en un proceso de reflexión del trabajador, de sus características, actividades e interrelaciones de la función productiva en que participa.

En la experiencia piloto que se desarrolló en Tekax, Yucatán (SAGAR *et al.*, 1999d) se partió también de un proceso de sensibilización en el que los productores reconstruyen su trabajo (rastras, fumigaciones, siembras, etcétera) y éste sirve como guía de la estrategia de capacitación. Asimismo, con base en acciones de diagnóstico y acompañamiento se captaron necesidades de los productores que dieron lugar a una serie de competencias a considerar en los requerimientos previsibles de capacitación.

El documento de López y Góngora (2000) —si bien no una sistematización en estricto sentido—, relata una experiencia de intervención de 13 años en la formación de directivos campesinos indígenas en y para las actividades empresariales en el Estado de Oaxaca. Da cuenta de la aplicación de una metodología cuyo objetivo fue posibilitar a campesinos para que dirijan una empresa forestal en sus aspectos administrativos, financieros, contables y de mercadotecnia, a partir de ellos mismos y de sus niveles de escolaridad (4° a 6° de primaria, en el mejor de los casos). Los datos y relatos que se describen son referentes a la asesoría realizada por una ONG y lo que aportó al proceso de apropiación que algunas comunidades indígenas lograron con base en su formación. A lo largo del documento se describen los antecedentes, la metodología, el proceso de apropiación y los resultados obtenidos. Se concluye sobre el mito del profesionalismo y la especialización cuando lo que se busca es atender necesidades muy concretas y específicas de grupos que viven en el medio rural. La experiencia constituye una lección en sí misma sobre la necesidad de repensar estrategias educativas y de valorar los conocimientos y procesos que operan en los sectores informales.

Existen otros trabajos que reflejan, a su vez, la preocupación por dar cuenta y/o analizar experiencias productivas en el sector agropecuario y el

papel que la educación desempeña en estas iniciativas. Es el caso de Zúñiga (1995) donde se describe un proyecto de capacitación agrícola para la producción de hortalizas de consumo familiar o bien el estudio de Mijangos y Piña (1998) donde se analiza y reflexiona sobre la experiencia del PAIR en el trabajo comunitario. Asimismo, está la experiencia de lo que ha sido la actividad de la Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural en Chiapas (Rincón, s/d), lo mismo que el esfuerzo por hacer una evaluación y seguimiento de la capacitación impartida a productores, en el caso del centro demostrativo y de capacitación campesina del FIRA (Zamoaya, 1990). Todas ellas son reseñas de experiencias, con mayor o menor análisis, pero que de alguna manera resultan ilustrativas de las prácticas actuales y aportan ciertamente en el nivel de los aprendizajes.

En el nivel del recuento de experiencias se tocan diversos temas y áreas como un proceso de capacitación dirigido a promotores agropecuarios de la zona zoque (Rodríguez Trejo, 1995); el proceso de organización y gestación de un grupo campesino donde lo educativo se concibe a partir de la necesidad de recuperar la experiencia generada sobre la base del respeto total a las autonomías (Curiel, 2000); el énfasis puesto en las características que asume la capacitación en la industria de la construcción (Estrada, 1993); el estudio de Marroquín y Molina (1995), que da cuenta de una experiencia de capacitación para el trabajo dirigida a empleados no docentes de la ESIA-Zacatenco donde el proceso de formación incluye actividades de oficina, habilidades de lectura y matemáticas, pero también incorpora actividades de juguetería, repostería, etcétera. Entre las conclusiones de esta última experiencia, se menciona la importancia de haber fusionado la primaria con la capacitación para el trabajo, hecho significativo dentro del tradicional reto de articular estas dos esferas.

En este recuento resulta interesante la presencia de organismos, no necesariamente pertenecientes al sector educativo, que han participado en estas investigaciones. Se trata de instituciones vinculadas con el sector agropecuario y que, apoyadas por fundaciones como la Rockefeller o universidades como Chapingo, e instituciones como la SAGAR e INCA-Rural, se han dado a la tarea de emprender proyectos de investigación participativa que acompañen diferentes experiencias de formación para el trabajo en estos contextos. Interesante, a su vez, porque de alguna forma muestra la adopción por parte de estas instituciones de: a) formas de investigación participativas donde se incorpora a la comunidad sujeto de los programas, y b) de estrategias de formación para el trabajo donde la actividad educativa no se considera en forma aislada sino interrelacionada con otros procesos sociales.

Caracterización institucional

Varias investigaciones estuvieron orientadas a analizar las características y el perfil de las diferentes instituciones y programas. Se trata de estudios de diagnóstico y caracterización que analizan los programas con diferentes miradas y propósitos. Desde el lado de las ONG, el informe de Padilla (1992) intenta dar cuenta de la situación existente en términos de los organismos públicos y privados, así como de las ONG que sostienen estar realizando acciones encaminadas a formar recursos humanos para el trabajo y para la producción. Las experiencias reportadas corresponden a programas que se impulsan en ámbitos urbanos. El énfasis se colocó en programas que inciden a nivel industrial, en el sector informal de la economía y con los jóvenes que son preparados para incorporarse al aparato productivo.

El autor señala de antemano que no existe una relación clara entre educación y trabajo, de ahí que la investigación se centre en dilucidar este vínculo desde una perspectiva económica y social. En la investigación se destaca la diversidad de prácticas y de objetivos entre las instituciones, lo mismo que las diferentes concepciones de capacitación, tecnología y producción. A partir de la identificación de los huecos conceptuales y prácticos, se concluye sobre la necesidad de: *a)* realizar estudios en experiencias no formales que tengan una orientación productiva, con objeto de analizar su contribución económica para los participantes; *b)* centrar la atención en los mecanismos que favorecen la participación social; *c)* revisar estrategias que permitan analizar las diferentes dimensiones que asume el trabajo; *d)* revisar los materiales didácticos y todos los elementos implicados en las prácticas educativas.

Asimismo, el estudio del CEDEFT (1993) representa un intento por analizar experiencias que relacionen la educación con el trabajo. El foco está puesto en la detección de programas innovadores y presenta como resultado nueve experiencias. Entre éstas, destacan los CEDEFT, el CONALEP y la experiencia del CESDER, la que representa prácticamente la única experiencia con elementos innovadores del estudio. Dentro de las conclusiones se destaca que los factores que han facilitado el desarrollo de los proyectos son el respaldo institucional, la adecuada calidad de los promotores, la aplicación de los modelos educativos y la participación de la comunidad. Entre los obstáculos se mencionan la insuficiencia de materiales, la falta de apoyos de autoridades y grupos sociales, la improvisación de contenidos y la insuficiente participación de la comunidad.

Finalmente, hay dos trabajos de Pieck (1998b y 2001a) que constituyen ejercicios por identificar y caracterizar la actividad de formación para el

trabajo que desarrollan diferentes instituciones, tanto gubernamentales como no gubernamentales, aunque con un énfasis en estas últimas. En el caso de Pieck (1998b) se da cuenta de algunas experiencias significativas ubicadas en el Estado de México.

La información fue obtenida mediante entrevistas con directivos de las diferentes instituciones y el resultado fue la obtención de una sistematización de algunos rasgos institucionales y pedagógicos que permiten reflexionar sobre las distintas vinculaciones que existen entre las prácticas educativas y el mundo del trabajo.

Para efectos de la caracterización se incluyen instituciones de nivel medio básico y medio superior, centrando el análisis en tres experiencias clave: el Instituto de Capacitación y Adiestramiento Industrial en el Estado de México (ICATI), los Centros de Capacitación Técnica Industrial (CECATI) y los programas de educación no formal. Entre las consideraciones finales de la investigación, se señala: la necesidad de atender a la heterogeneidad de los grupos de población; la importancia de atender al significado que la escuela tiene en los sectores de pobreza; el autoempleo, como un contenido a destacar en la currícula de los programas; la necesidad de ampliar los alcances de la educación no formal; y la constatación de la ausencia de programas de formación para el trabajo en sectores de pobreza, particularmente en el medio rural.

El reporte de investigación contenido en Pieck (2001b) representa la segunda etapa de una investigación más amplia sobre los programas de capacitación para jóvenes en situación de pobreza en México y América Latina. En esta etapa del proyecto se tuvo como objetivo contar con un relevamiento de la oferta de capacitación existente y que estuviera y pudiera estar referida a jóvenes de bajos ingresos. El relevamiento abarcó diferentes niveles del sistema educativo formal, así como opciones en el nivel no formal y la actividad de algunas ONG.

Procesos pedagógicos

En el marco de la preocupación por una oferta de formación vinculada con el trabajo, destacan una serie de estudios realizados durante la década donde el foco de atención recae en los procesos de aprendizaje. Es decir, interesa en estos estudios observar y analizar la forma en que la población —generalmente de sectores informales— adquiere y pone en práctica diferentes conocimientos y saberes. Se trata por lo general de investigaciones de tipo cualitativo donde las preguntas de investigación giran alrededor de la comprensión de este tipo de procesos.

Un ejemplo de estas investigaciones fue la realización de un estudio etnográfico sobre los aprendizajes comunitarios en los Altos de Chiapas (Gómez, 1997), en el que se logró identificar modos propios de lo que se ha interpretado como los aprendizajes comunitarios a partir de los cuales el indígena se ubica para construir saberes, conocimientos de valor social y económico para su grupo. El estudio se basó en la observación y en la conversación como método de interacción y estrategia de comunicación. Se trabajó con familias e informantes a través de la convivencia para interpretar el sentido y el uso de las manifestaciones cotidianas, el mundo ritual y sus formas de representación en la organización comunitaria, así como el intercambio y el trabajo. Se señala, por ejemplo, que entre los mayas el aprendizaje constituye una actividad individual, aunque siempre con un sentido colectivo dado que se trata de pueblos con culturas comunitarias basadas en la solidaridad y la identificación compartida. Así, el indígena aprende dándole valor de uso a lo cotidiano, por lo que es un aprendizaje permanente. Asimismo, se menciona que en el mundo indígena se viven prácticas y aprendizajes que se transmiten y reproducen en el conocimiento necesario para la dinámica del saber consensuado por la comunidad.

En el caso de Pieck (1996b) se analizan una serie de experiencias que ilustran la forma en que la población de bajos ingresos genera estrategias económicas de supervivencia con base en la puesta en práctica de competencias básicas que poseen y han adquirido a través de sus experiencias personales. El análisis forma parte de un esfuerzo de reflexión más amplio (Hautecoeur, 1996) donde el objetivo es el rescate y defensa de los conocimientos informales de frente a concepciones de educación básica o *literacies*, que tienden a socavar un conjunto de prácticas y saberes básicos que la población de bajos ingresos utiliza para generar estrategias de vida. Algunas de las lecciones que se apuntan refieren a la necesidad de contar con estrategias de formación vinculadas con las actividades de la gente; la importancia de reconocer que la población de sectores de pobreza (muchos de ellos ubicados en el sector informal) cuentan con sus propias pedagogías, conocimientos y habilidades a los cuales recurren para sobrevivir; la necesidad de la participación, como una estrategia que promueve el acceso de la gente a nuevos conocimientos (*literacies*) que resultan de utilidad para las poblaciones de estos sectores.

Por su parte, el estudio de Díaz Tepepa (1994) se centra en las relaciones entre la escuela y el contexto local en torno a la formación para el trabajo en el caso de la industrialización de la leche. Se analizan para ello tres unidades productivas diferenciadas: producción doméstica, unidades de producción industrial y trabajo productivo en taller de lácteos del Cen-

tro Bachillerato Técnico Agropecuario (CBTA). El análisis se orientó hacia el reconocimiento de los sujetos y sus saberes en las relaciones sociales de producción. Se destacan las semejanzas y diferencias en torno a la racionalidad del proceso de producción, a los saberes técnicos en cada una de las unidades productivas, así como a las formas de apropiación de saberes sobre la producción por parte de los sujetos implicados.

Del análisis de las distintas formas de producción, se apuntan tres aspectos diferenciadores: *a)* la distinta racionalidad en cada una de las experiencias; *b)* la organización para la producción: en las unidades de producción doméstica se participa en todo el proceso, mientras que en la industria y en la escuela las funciones son parciales; *c)* las formas de apropiación del saber: mientras en las domésticas el aprendizaje se da espontáneamente, en la escuela sólo se participa en algunas actividades.

Otro trabajo de la misma autora (Díaz Tepepa, 2001) presenta un estudio etnográfico de dos tipos de instituciones escolares en el estado de Puebla: las telesecundarias de formación para el trabajo y los bachilleratos tecnológicos. La investigación buscó hacer un análisis comprensivo de la articulación entre saberes comunitarios y escolares, mediante la determinación de la pertinencia, relevancia y funcionalidad de los modelos productivos promovidos en las escuelas consideradas. En las conclusiones de la investigación se presenta una contrastación de saberes escolares y extraescolares y un análisis de la funcionalidad de la escuela rural en su contexto. Se menciona la importancia de partir del conocimiento de las unidades productivas familiares y comunitarias en la formulación de propuestas educativas dirigidas a estos sectores de la población.

Capacitación para el trabajo con mujeres

Dentro de las experiencias de capacitación para el trabajo destaca un grupo de documentos que tienen como población objetivo a la mujer. Durante la década se acentuó la preocupación por generar estrategias de incorporación productiva para las mujeres de sectores desfavorecidos, de frente a la situación marginal que ocupan dentro de la sociedad, la urgencia por canalizar programas económicos a este sector y la subvaloración como grupo dentro de las estrategias de formación para el trabajo. Las diferentes investigaciones que se realizaron se orientan a evaluar experiencias productivas (Mingo, 1995a), programas de educación no formal en el medio rural (Pieck, 1996; Pantoja, 2001), experiencias de formación para el trabajo de mujeres empresarias (Fernández, 1995, 1999) y experiencias de capacitación con mujeres indígenas (Hildebrand y Hinzen, 1996; Frade, 1998). Las inves-

tigaciones, lo mismo que los diferentes ensayos y experiencias que integran esta temática particular, comparten la preocupación por desarrollar estrategias orientadas a la formación para el trabajo en este sector de la población.

Ciertamente, el tema de las microempresas deviene de particular importancia durante esta década, de frente a la necesidad de contar con fórmulas de operación y asociación que permitan integrar esfuerzos de incorporación productiva en estos sectores. Las unidades agrícolas industriales de la mujer (UAIM) constituyen un ejemplo de asociación productiva que se ha desarrollado en el campo mexicano. Una investigación tomó a este programa como objeto de estudio y se planteó rescatar la historia de lo que para las mujeres asociadas significó su tránsito por la experiencia de las UAIM (Míngo, 1995a). Para ello, se utilizó una metodología cualitativa cifrada en las entrevistas individuales y colectivas. En las reflexiones que se derivan de esta investigación, se destacan los resultados negativos que se generaron debido a la insuficiencia y falta de calidad de las actividades de capacitación-formación, amén del desconocimiento de las normas y funcionamiento de las UAIM. En ese sentido, no resulta extraño que las integrantes carezcan de los saberes indispensables para lograr el control y la buena marcha de sus empresas. En síntesis, se comenta que la dependencia institucional ha impedido que las socias desarrollen las competencias necesarias para hacerse cargo de su unidad productiva. Asimismo, se apunta que el trato recibido por la agencia promocional llevó al desinterés por la autonomía, por apropiarse de su empresa y por ejercer su conducción.

Se concluye en la investigación que las UAIM son poco rentables y que no representan alternativas económicas viables. Se señala que la ejecución de la actividad educativa debe ser prevista para no caer en los vicios económicos (tipo empresa vertical) y de género (donde se prioricen las labores propias del sexo). Finalmente, se señala que proyectos de esta naturaleza precisan claridad respecto de tres referentes básicos: el tipo de microempresa, su carácter social y las condicionantes derivadas del hecho de que los sujetos sean mujeres campesinas.

Hay dos investigaciones (Pieck, 1996; Pantoja, 2001) en las cuales se analiza una modalidad poco estudiada en el campo de la educación de jóvenes y adultos: los programas de educación no formal en el medio rural. En concreto, se trata de programas de educación comunitaria (no formal no vocacional) que se desarrollan en las zonas rurales y áreas urbano marginales y cuya población está compuesta prioritariamente por mujeres. Estos programas son operados mayoritariamente por instituciones gubernamentales aunque también existen ONG. Pantoja (2001) enfoca su investigación en la actividad de este tipo de organizaciones.

En el caso de la investigación realizada por Pieck (1996), las preguntas que la guiaron se ubican en el nivel de las expectativas, significados y motivos de las participantes, por lo que la metodología utilizada es fundamentalmente de orden cualitativo: por qué asisten a estos cursos, qué les representa su participación, con qué salen cuando egresan de este tipo de programas. Estas preguntas se articulan con otra mayor que es la que está detrás de la investigación: cuál es el significado de estos programas y qué dice este significado en términos de la función social y política que están cumpliendo.

Para el análisis de la función social de estos programas se parte de un marco teórico en el campo de la sociología de la educación; de ahí se desprende una serie de conceptos, tales como el de currículum oculto, hegemonía y códigos que devienen las herramientas para el análisis de los programas. Para descifrar el significado del proceso educativo, el autor se apoya en las categorías utilizadas por Basil Bernstein para el análisis de los modelos de transmisión cultural.

Así, la clasificación y el enmarcamiento constituyen los conceptos clave para entrar en el código particular del modelo educativo de los programas de educación comunitaria y para el análisis minucioso de los rasgos de la currícula, de la pedagogía y de los sistemas de evaluación. Los dos niveles de análisis que se consideran en la investigación se conforman por los participantes y por el proceso educativo.

Las conclusiones del estudio refieren a las funciones de legitimación, control social y reproducción que cumple la educación no formal. Se señala que éstas se logran como resultado de tres procesos fundamentales: *a)* el posicionamiento de los participantes, que se origina como resultado de su identificación con el código educativo; *b)* la disminución de las expectativas de los participantes a consecuencia de las características marginales y marginalizantes del proceso educativo por el que atraviesan; *c)* el hecho de que los cursos responden a las motivaciones y satisfacen los intereses de los participantes.

Sobre este último punto coinciden también las conclusiones que arroja la investigación de Pantoja (2001) en la que se analizaron los rasgos de los programas de educación no formal para mujeres, y su potencialidad para mejorar las condiciones de vida de las participantes. La muestra de programas incluyó a ONG, tales como el Grupo Unido de Madres Solteras (GUMSAC), la Casa de Apoyo a la Mujer (CAM), la Asociación Mexicana para la Superación Integral de la Familia (AMSIF) y Desarrollo Integral de la Mujer (CODIM). Entre otras conclusiones finales, el estudio destaca impactos sociales que se derivan de la participación de las mujeres en este tipo de

experiencias. Así, se menciona la importancia que tienen estos espacios para las mujeres de medios marginales, en términos de contar con redes sociales, apoyo emocional, ayuda material, etcétera. Asimismo, se comentan las limitantes de estos programas para romper con estereotipos y roles de género. Se apunta la falta de un marco ideológico más amplio, que integre una perspectiva de género y que ubique a la mujer no sólo como el centro de la familia. Finalmente, se habla de la potencialidad que pudieran tener estos programas para ayudar a las mujeres a superarse más allá de la dimensión económica.

Por su parte, los trabajos de Fernández (1995, 1997, 1999) se derivan del análisis y sistematización de las experiencias productivas con mujeres desarrolladas por el grupo Grupo de Educación popular de Mujeres (GEM) en los últimos años. Las reflexiones que se apuntan, se ubican en la preocupación y la importancia actual por incorporar la perspectiva de género en los proyectos productivos dirigidos a mujeres. Ello lleva a plantear la necesidad de contar con políticas más decididas que impulsen la formación de personal de promoción con herramientas metodológicas para trabajar la perspectiva de género en los programas. Sin embargo, se señala que no basta con esta perspectiva y que se precisa a su vez de la dimensión de desarrollo empresarial en los programas. Comenta la autora que trabajar desde estas dos perspectivas permitiría cambiar el enfoque marginal de los programas destinados a las mujeres, más en la dirección de desarrollar actividades de economía de mercado.

En los ensayos se apuntan los elementos centrales de una propuesta de capacitación, tales como: la metodología participativa, procesos de diagnóstico y planeación estratégica, la consideración de ambas perspectivas y la definición de los sujetos. Se señala finalmente la necesidad de apoyar y consolidar los centros regionales de atención y capacitación que atienden las necesidades de las mujeres, con miras a impulsar el desarrollo local y regional.

Asimismo, se apuntan en el trabajo algunos de los problemas típicos en los procesos de capacitación con sectores desfavorecidos, tales como la ausencia de instituciones con programas y personal capacitado para impartir la capacitación empresarial con perspectiva de género, la falta de recursos y de conciencia sobre la importancia de la capacitación (como una inversión), los déficits educativos de la población beneficiaria, ningún proceso de seguimiento y evaluación, ausencia de capacitación técnica en los procesos productivos específicos, etcétera.

Similares consideraciones se apuntan en Martínez, *et al.*, (1997) donde se abordan los objetivos del Programa de formación de mujeres en proyec-

tos económicos de GEM. El texto se centra en los talleres educativos, que incluyen temas sobre: finanzas, organizaciones, mercados, etcétera, que se han impartido en el trabajo con grupos y en la atención a más de 200 proyectos económicos y empresas sociales, donde 90% de la población se ubica en el medio rural.

Otra experiencia dentro de la preocupación por la formación para el trabajo de mujeres es la desarrollada por la red de organizaciones campesinas de UNORCA (Ladrón de Guevara y Meneses, 1995; Román, 2000). Igualmente, en el ensayo de Castellanos (2000) se narra brevemente una experiencia particular desarrollada por MUTUAC-MAS. En este caso resulta de interés la importancia que dio la organización a la capacitación de mujeres en oficios tradicionalmente no femeninos: carpintería, plomería, serigrafía y mecánica automotriz. Para realizar este propósito, se generaron acuerdos con los CECATIS, los CETIS y el CONALEP, con objeto de incorporar la perspectiva de género dentro de algunos de sus programas, asimismo se logró la participación de las mujeres dentro del PROBECAT. Este tipo de acuerdos resultan de particular interés ya que evidencian la importancia de la articulación institucional en la necesidad de realzar los alcances y dimensiones de las actividades capacitadoras.

Un apartado especial corresponde a aquellas investigaciones que tuvieron como referente a las mujeres de grupos indígenas. Los trabajos de Hildebrand y Hinzen (1996) y Frade (1998) son ejemplo de diferentes estrategias con la población femenina de estos sectores y de las cuales se derivan lecciones importantes respecto de los factores que es preciso considerar cuando se desarrollan experiencias en estos medios.

Hildebrand y Hinzen (1996) comentan de un proyecto de capacitación de la mujer indígena mixteca en el estado de Jalisco, donde se abordan problemas relacionados con la organización de sus proyectos productivos y donde se fomenta la sensibilización en la perspectiva de género. De esta forma, las mujeres se sensibilizan en la necesidad de disponer de estructuras organizativas para aumentar la producción y venta de sus productos y, por la otra, aprenden a conocer las razones y trasfondo de la subvaloración de su trabajo. En los seminarios de capacitación se apoya asimismo la reflexión respecto del papel de la mujer en las comunidades, así como se prevé información sobre el diagnóstico y la profilaxis de enfermedades femeninas.

Como resultado del proyecto se da cuenta de la organización de las mixtecas de cuatro comunidades que han intentado consolidar sus proyectos productivos mediante la elaboración de estrategias de comercialización y el aprendizaje de productos nuevos. Sin embargo, se concluye que para

tener efectos sostenibles es indispensable la integración de los hombres en estos procesos de reflexión. Se han dado así procesos en los que la mujer es revalorada sin vulnerar la posición del hombre en la familia y en la comunidad.

Hay experiencias como la que analiza Frade (1998), cuya finalidad es que las mujeres de la población rarámuri aprendan a mejorar sus condiciones de vida mediante la iniciativa y la acción autónoma. La práctica educativa gira alrededor de un proyecto de salud donde las mujeres, a partir de la realización de actividades de trabajo concretas —de un aprender-haciendo— analizan las enfermedades y sus causas para luego promover alternativas y caminos viables de solución. A partir de estas experiencias las mujeres solucionan problemas como la desnutrición y se reconocen con capacidad fortalecida para emprender la construcción de un centro de salud, evitar el intermediarismo entre artesanas y consumidores construyendo una tienda de artesanías. El proceso educativo despertó una nueva conciencia en que las mujeres tuvieron logros importantes: además de haber dado respuesta a problemas de salud, se pudo dar cauce a proyectos productivos que funcionan y son autosuficientes, el caso de la tienda de artesanías, la tienda de comida, el proyecto turístico, la granja avícola y la panadería. Asimismo, la escuela de la comunidad, la excavación de pozos y los promotores dentales son proyectos que son dirigidos por las mujeres. Esta constituye una experiencia exitosa que ofrece lecciones relevantes en lo que se refiere a la importancia de contar con un proyecto detonador; es a partir de éste que se suman un conjunto de respuestas a diferentes necesidades de la población objetivo.

Finalmente, los trabajos de Riquer y Tepichín (2001) y de Bonfil (2001) representan ensayos importantes donde se analiza la problemática de las mujeres jóvenes en México. En el caso del trabajo de Bonfil se ofrece un panorama de la situación marginal, educativa y laboral, en que se encuentran las mujeres del medio rural. Se analizan las opciones educativas y de formación, concluyendo sobre la falta de calidad y cobertura de la oferta educativa en este sector. En ambos trabajos se destaca el papel reproductivo de la educación y la importancia de que las mujeres cuenten con estrategias de calidad que les permitan su superación social y económica. Asimismo, se enfatiza sobre la necesidad de opciones educativas acordes a su realidad y sobre la importancia de que los contenidos curriculares reconozcan el aprendizaje y la calificación de las jóvenes y mujeres rurales, los sistemas colectivos de enseñanza y transmisión del conocimiento, y el papel femenino en la preservación de la cultura rural indígena. En el trabajo de Riquer y Tepichín (2001) se aprecia una clara preocupación por el papel

que cumple la escuela en términos de reforzar la desigualdad de género, la necesidad de superar la idea de que “la biología es destino” y de proponer modificaciones en los contenidos educativos y en las prácticas escolares; la necesidad, finalmente, de que la lectura de género acompañe la lectura de la educación y su relación con el trabajo. De alguna manera, este último énfasis se empieza a apreciar en las experiencias desarrolladas y analizadas por Fernández (1995, 1997, 1999).

Otros

El trabajo de Urrutia y Martínez (2001) constituye un informe de un proyecto de intervención cuyo objetivo fue reformular las estrategias de formación para el trabajo del Instituto Poblano de Readaptación Social (IPODERAC), centro que se orienta a brindar un espacio de formación a jóvenes con riesgo de callejerización. Una vez analizada la problemática, el perfil de competencias de los jóvenes y definidas las prioridades en el proceso de formación, se llegó al diseño de un modelo de formación en y para el trabajo que considera tres etapas: se inicia desde temprana edad con el desarrollo de competencias básicas a partir del involucramiento en actividades con componentes lúdicos, se continúa en la formación de competencias genéricas mediante actividades formales de trabajo, y se termina con la orientación en el proceso de elección vocacional. Se distinguen cuatro dimensiones de aprendizaje en el trabajo: técnica, administrativa/organizacional, relacional y de resolución de problemas. Asimismo, se establecen tres puestos de salida (aprendiz, auxiliar y responsable) y cuatro momentos didácticos de formación (inducción, formación en el trabajo, planeación y evaluación y competencias para la vida). Entre los logros durante la aplicación del modelo, se reportan mejoras en diferentes variables (*i.e.* disposición al trabajo, manejo de espacios y herramientas, relación con el equipo) que dan cuenta de los avances de los educandos que han participado. Como uno de los retos fundamentales de la propuesta, se plantea el abrirse al trabajo conjunto de exploración y experimentación con una variedad de organizaciones que cuentan con necesidades similares de formación para el trabajo.

Educación básica y trabajo

Éste constituye sin duda un énfasis prioritario a lo largo de la década, si bien no es patente en términos de las investigaciones realizadas (solamente una). Este énfasis se evidencia más bien en ensayos, seminarios y desarrollo de propuestas educativas. Ejemplos de ello son el seminario desarrolla-

do por el INEA (1994) y el posterior diseño del Modelo de Educación para la Vida (MEV), este último como un modelo de EBA que intenta subsanar los cuestionamientos que se han hecho a esta modalidad, y que busca ofrecer una alternativa pertinente y relevante a las necesidades y expectativas de la población en rezago escolar. Este modelo intenta ubicarse además en la filosofía de la educación/aprendizaje a lo largo de la vida, la que se deriva de la importancia dada por la UNESCO a esta concepción educativa en el marco del Informe de Delors.

El seminario desarrollado por INEA (1994) muestra la preocupación por incorporar el componente de capacitación para el trabajo dentro de los programas de EBA. Se partió de la premisa de que los programas de capacitación para el trabajo no han alcanzado a la población más marginada y de que los proyectos realizados han respondido más a voluntades institucionales que a una articulación con las acciones de subsistencia que desarrollan las comunidades. Se reconoce que hasta ahora los intentos de vincular a la EBA con el trabajo han tropezado con serias dificultades permaneciendo más bien como esfuerzos paralelos. Igualmente, aquellos proyectos que inician con el desarrollo de actividades productivas difícilmente llegan a integrar el componente educativo. Se concluye que es necesario promover la educación básica y la capacitación para el trabajo orientada al autoempleo, fundamentalmente en los sectores marginados de la sociedad y con énfasis en las mujeres.

Entre los ensayos que se derivaron de esta iniciativa, destacan las siguientes reflexiones: *a)* la necesidad de recuperar y revalorar la vida particular de los grupos sociales a partir del rescate de su saber, de su creatividad, de sus modalidades propias de aprendizaje y de sus formas de enfrentar la cotidianidad; *b)* el hecho de que no corresponde al INEA la impartición de cursos de capacitación para el trabajo; *c)* entender la capacitación como aquella que se da informalmente sobre la marcha; *d)* la necesidad de esclarecer una noción de trabajo y productividad que responda a las mayorías; *e)* llevar la EBA a los lugares donde ocurre la capacitación para el trabajo; *f)* la EA vinculada al trabajo es, ante todo, capacitación, en el sentido amplio de habilitación de la persona en y para el trabajo (Vielle); *g)* la capacitación como el primer motor *a priori*, motivante y movilizador de la EA (Vielle).

Algunos otros ensayos y experiencias han puesto el énfasis sobre otras aristas en esta necesidad de articular a la EBA con el trabajo, tales como: reconceptualizar a los sujetos de los programas de educación de jóvenes y adultos (Vielle, 1995a y b); los modelos de alternancia (Berlanga y Márquez, 1996; Pieck, 2001); el desarrollo de innovaciones en la currícula (Muñoz,

1994); la revalorización de los conocimientos y de los procesos en los sectores informales (Posner, 1995); el diseño de experiencias que combinen la EBA con el trabajo (Guzmán, 1994); la necesidad de identificar instituciones y programas que faciliten la integración dentro de la currícula de los aspectos académicos y de capacitación (Salgado, 1992).

A pesar del énfasis en los ensayos y de las lecciones de las pocas experiencias, resulta prácticamente insignificante el número de investigaciones que se ubicaron en el tema de la vinculación entre la EBA y el trabajo. El estudio de Salgado (1992) constituye uno de los esfuerzos de caracterización institucional orientado a la identificación de experiencias de capacitación para el trabajo que pudieran vincularse con los programas de educación básica para adultos. Las instituciones identificadas fueron el CONALEP y la Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo (DGCFT). En el informe se apuntan diferentes propuestas para vincular la EBA y la capacitación para el trabajo. Entre las conclusiones y recomendaciones se plantea que los cursos de estas instituciones resultan acordes con las características y necesidades de la población que asiste a los programas de EBA, de ahí la posibilidad de integrar en un solo currículum las áreas académicas y de capacitación. Entre las propuestas institucionales se comenta la de concertar a nivel nacional una vinculación real entre el CONALEP, la DGCFT y el INEA, así como la necesidad de diseñar contenidos relacionados con la capacitación para el trabajo. Sin embargo, poco se abunda en la reflexión sobre estrategias concretas que permitan articular estas dos esferas.

La experiencia de formación de un taller integral de carpintería en combinación con un programa de educación básica para adultos, representa uno de los esfuerzos en el campo de la educación y trabajo, donde se busca que la EBA se vincule con el trabajo y sea más relevante a los intereses de los estudiantes (Guzmán, 1994). El proyecto se orientó a la creación de un modelo de educación de adultos que pudiera integrar la educación básica con la capacitación para el trabajo y con una organización comunitaria que respetara las características de índole social, histórica, económica y cultural de la comunidad campesina. El taller consideró tres dimensiones/eje relacionados e integrados en el diseño de la metodología pedagógica y el curricular, son los procesos: técnico-productivo, de aprendizaje y de organización para la producción.

El proyecto logró sus objetivos en términos de: *a)* haber aprendido y puesto en práctica las destrezas del oficio; *b)* haber aprobado los exámenes de educación básica; *c)* la construcción de un local para la instalación de la maquinaria; *d)* la participación en encuentros regionales y la disemina-

ción de la experiencia; e) haber apoyado a la comunidad en la construcción de materiales. En la experiencia se destaca que el consenso y la disponibilidad de la comunidad fueron un factor importante para el éxito del proyecto.

Desarrollo comunitario

En este rubro se ubican investigaciones que han buscado dar cuenta de procesos amplios de desarrollo de la comunidad, donde la formación para el trabajo y los proyectos productivos constituyen unos de los componentes fundamentales de la estrategia social y educativa.

La importancia de la participación social, como una de las conclusiones comunes en los resultados de las evaluaciones, se reitera en la evaluación del proyecto Ixtliyollotl (Garduño, 1992) donde se pone de manifiesto la importancia que tiene la participación social en las tareas de mejoramiento de las comunidades marginadas. Se habla aquí de la importancia de que las acciones estén más dirigidas al desarrollo colectivo que individual. En este estudio se reitera la necesidad de concebir a la educación de una forma más integral, es decir ir más allá de los niños participantes en la experiencia para incidir en el mejoramiento de la comunidad en general.

El libro de Cárdenas y García Angulo (1997) da cuenta de la experiencia educativa de desarrollo de la comunidad, llevada a cabo por Servicios Educativos, AC en el Valle del Mezquital. Ésta constituye una de las experiencias más importantes realizadas en México en el campo del desarrollo comunitario, que ha sido promovida por una ONG y que ha dado lugar, en el tiempo, a la construcción y consolidación de una organización social de base. A lo largo de la narración de la experiencia se destacan sus orígenes, sus frutos, sus dificultades y, sobre todo, la metodología particular que se ha utilizado en el trabajo educativo realizado en esta zona del país: el “autodidactismo solidario”, metodología que se sustenta en el aprendizaje colectivo que resulta del compartir experiencias entre los diferentes grupos que forman parte del proyecto.

Esta experiencia de 20 años de desarrollo comunitario se compone de cuatro etapas, que son las que han tipificado el trabajo realizado: círculos de estudio, proyectos comunitarios, organización regional y red contra la extrema pobreza. Los proyectos de COVAC-SEDAC tienen orientaciones tanto sociales como económicas y benefician a cerca de 180 comunidades. Todo lo realizado se desarrolló adecuando estrategias de la cultura indígena en cuanto a trabajo colectivo y explotación de recursos naturales (Cárdenas *et al.*, 1998).

En el nivel metodológico, se señala que las diferentes etapas se fueron generando con base en el empleo de métodos y técnicas definidos. Fue la praxis la que dio lugar a la etapa de proyectos comunitarios y dio paso, posteriormente, a la etapa de la organización regional con base en el desarrollo de reuniones de intercambio de experiencias de proyectos iguales o afines. Para pasar a la etapa de la red interestatal se establecieron contactos con otras organizaciones indígenas y campesinas, se realizaron reuniones periódicas para elaborar un diagnóstico común de las causas de pobreza, y se intercambiaron estrategias y métodos para la elaboración de proyectos comunes. Como estrategias metodológicas para lograr la autogestión, se apuntan la elaboración colectiva de documentos, la formación de comités locales, reglamentos, la autodisciplina, el intercambio de experiencias, el papel de los asesores, la gestión ante las autoridades, la comunicación bidireccional, la contabilidad abierta y el seguimiento y la multiplicación de proyectos.

En las reflexiones finales del estudio se señala que el futuro de proyectos de desarrollo sostenible a largo plazo está ligado a la autogestión ambiental de grupos y comunidades, ya que son ellos los actores principales. Se señala que un factor importante en el modelo autogestivo es el manejo de recursos tanto financieros como naturales, así como fondos rotativos. Asimismo, se menciona que el desarrollo de modelos autogestivos está íntimamente relacionado con una metodología participativa en investigación, educación, capacitación y comunicación.

Bachilleratos de desarrollo comunitario

Dentro de las evaluaciones, destaca un grupo de documentos que se orientaron al análisis de los bachilleratos agropecuarios. El tema es importante, y se incluye dentro de este subcampo, ante la preocupación por contar con alternativas educativas para la población de bajos recursos que difícilmente acceden al nivel de media superior.

En este tema hay una interesante propuesta en México, el caso del CESDER (Berlanga, 1993; Berlanga y Nava, 1995) que ha tenido ramificaciones en la experiencia de Jóvenes por el cambio, en Valle de Bravo y que ha sido analizada por Pieck (2000, 2001), como uno de los estudios de caso de una investigación más amplia sobre “políticas y programas de capacitación para jóvenes en situación de pobreza y riesgo de exclusión” (Gallart, 2000). Esta experiencia también formó parte de una investigación comparativa sobre experiencias latinoamericanas en bachilleratos de desarrollo comunitario (Álvarez, 1999). Asimismo, se cuenta con un estudio

de naturaleza cualitativa que se centró en la evaluación de un modelo de bachillerato promovido por el Estado en la zona de Puebla (Salinas, *et al.*, 2001).

Partiendo del reconocimiento y análisis de la crisis en la educación rural, el documento de Berlanga (1993) plantea la necesidad de pensar en nuevas orientaciones en la educación, de forma que ésta constituya un proyecto de defensa social y tenga un sentido de utilidad inmediata para los individuos, familias y comunidades. Se propone así un modelo de alternancia educación-producción que incorpore una lógica educativa y productiva, con objeto de que ambos conformen la estrategia pedagógica del modelo educativo en el contexto del desarrollo rural.

Esta estrategia orienta sus acciones hacia el mejoramiento de las condiciones de vida familiares y comunitarias a partir de la búsqueda de la autosubsistencia como estrategia de desarrollo rural. La estrategia se sustenta en dos ejes ordenadores: uno que se orienta a la capacitación agropecuaria y otro a la inserción favorable de los jóvenes campesinos en la estructura económica regional y local.

La estrategia anterior se concreta en Berlanga y Márquez (1996). Aquí se presenta de una manera resumida la fundamentación de una propuesta de modelo educativo que intenta abordar el problema de la educación para las regiones de agricultura de la pobreza. La propuesta se sustenta en la experiencia de doce años del CESDER en la sierra de Puebla y que en los últimos años ha apoyado y permeado diversas experiencias educativas en otras regiones del país.

La propuesta sugiere un modelo educativo que trata de equilibrar la necesidad de maximizar la función de utilidad individual de la educación y la necesidad de una práctica educativa liberadora que apunte hacia la transformación social. De acuerdo con este planteamiento, el modelo debe ofrecer: *a)* la promoción de una conciencia social de identidad cultural grupal y comunitaria; *b)* una relación con su realidad ordenada como práctica educativa de transformación de las condiciones de vida familiares y locales que tenga repercusiones inmediatas en el mejoramiento de las condiciones de subsistencia y en la recuperación de condiciones mínimas de producción; y *c)* un conjunto de competencias efectivas que faciliten a los jóvenes una inserción competitiva al mundo productivo (no necesariamente agropecuario).

Ello supone no sólo competencias técnicas y profesionales, sino un conjunto de conocimientos, valores, actitudes y habilidades que faciliten la inserción. El currículum en el que se sustenta el programa implica, por tanto, un proceso de educación-formación estrechamente vinculado con

las actividades productivas y al trabajo en la comunidad. Constituye un modelo que trasciende la pura racionalidad educativa y que parte de que el proceso educativo no puede ser aislado de las actividades económico-productivas cotidianas de la gente.

Por su parte, la investigación que realizó Pieck (2001b) sobre el programa de Jóvenes por el cambio, consistió en un estudio de caso que estuvo apoyado en técnicas cualitativas. Aquí, se analizó el modelo educativo de la experiencia con un énfasis en recoger la percepción de alumnos y maestros. El componente del trabajo dentro de la currícula fue central dentro del análisis, dado el interés por observar en qué medida estos programas provén de las competencias laborales necesarias para que los jóvenes puedan lograr incorporaciones productivas.

Entre los resultados a destacar del estudio se apunta: *a)* la debilidad académica del proyecto y por ende la débil promesa en términos de la posible incorporación de los estudiantes en el nivel superior; *b)* el evidente papel que el proyecto tiene en el desarrollo de la autoestima; *c)* la tensión entre la realidad y lo ficticio, es decir, entre las condiciones reales en que operarán las competencias adquiridas y las condiciones en que éstas se adquieren; *d)* el riesgo de que las expectativas laborales de los estudiantes no coincidan con los objetivos de formación del bachillerato; y *e)* finalmente, la precariedad en los recursos, lo que incide inevitablemente en la marginalidad de la oferta (docentes, espacios, etcétera) y en la continuidad del proyecto.

Finalmente, el propósito de la investigación de Salinas, *et al.*, (2001) fue ofrecer una mirada diagnóstica de algunos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la percepción de los actores (asesores, estudiantes y la comunidad), en el caso de los bachilleratos de desarrollo comunitario promovidos en el estado de Puebla. El trabajo se apoyó en la utilización de la entrevista y la observación en la muestra de planteles seleccionados. Entre las conclusiones, se apunta que el modelo no ha podido superar las limitaciones de los programas compensatorios dirigidos a los sectores de pobreza.

Así, se refiere a cómo el modelo ha dado respuesta parcial a los retos planteados en un inicio, aunque con baja calidad y sin lograr cristalizar el modelo conceptual que constituyó el punto de partida. La práctica real y cotidiana de los bachilleratos muestra que se trata de una construcción propia de la comunidad de aprendizaje en el nivel local y que programas como éstos son un espacio propicio para impulsar la iniciativa de jóvenes pobres y de profesionales que descubren un nuevo sentido a su trabajo.

TENDENCIAS Y ÉNFASIS EN LA PROBLEMATIZACIÓN DEL SUBCAMPO

- 1) *La importancia de los sujetos* está presente en las investigaciones y en los diferentes ensayos. Si bien desde años anteriores se ha destacado la importancia de la diversidad de los sujetos —y por ende de las estrategias— en esta década —y en el marco del incremento de la pobreza— se puso énfasis en la cualidad y particularidades de los diversos sujetos: es el caso de los jóvenes, las mujeres, las poblaciones indígenas. Se presenta así un énfasis sobre la importancia de la focalización en el diseño de estrategias de capacitación. Los jóvenes, por ejemplo, aparecen en el estudio de Pieck (2001), donde se analiza la incidencia de la pobreza sobre las variables educativas y laborales, y se ponderan las posibles estrategias de formación existentes que se canalizan a este sector específico de población. Igualmente, las diferentes investigaciones sobre programas de bachilleratos comunitarios muestran el interés por analizar y desarrollar alternativas que acerquen ofertas pertinentes de educación media a la población joven de bajos recursos que viven en zonas aisladas (Pieck, 2001; Salinas, 2000). Otro ejemplo de los sujetos analizados es el caso del estudio de Urrutia (2000), donde el foco está puesto en las poblaciones en desventaja (niños y jóvenes con riesgos de callejerización) con la apuesta de desarrollar programas de formación que combinen la educación básica con el trabajo.
- 2) *La concepción integral de la capacitación*. No más ya la concepción de capacitación puntual, aislada de los procesos productivos y sin considerar la realidad de los sujetos (Pieck, 2000). Ello se percibe de una manera interesante en las diferentes experiencias desarrolladas por SAGAR *et al.* (1999) donde se da una importancia clara a los diferentes elementos que integran/rodean a las actividades productivas. De inicio, se parte ahora de un diagnóstico de la actividad productiva con objeto de analizar la pertinencia y ubicación de la capacitación. Asimismo, se da cabida a la participación de la gente y a la incorporación de sus saberes. Todos estos elementos son indicadores de nuevas orientaciones en las estrategias de capacitación que tratan de ir más allá de las concepciones y prácticas tradicionales, muy particularmente en el ámbito de la capacitación agropecuaria.
- 3) *La importancia de la dimensión empresarial*. Es decir, la necesidad de acompañar los procesos de capacitación con apoyos que ayuden al empoderamiento y a que las personas dimensionen sus actividades productivas. Esto se percibe claramente en las diferentes experiencias

desarrolladas con mujeres (Fernández, 1997, 1999) donde, en complemento a la perspectiva de género, se toma en cuenta la necesidad de incorporar el componente de manejo empresarial. Ésta constituye una de las dimensiones a las que se da un particular realce dentro de las tesis que se enuncian en el documento final sobre educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo (Pieck, 1999). Se parte de la premisa de ir más allá de la tradicional orientación asistencialista de los programas (apenas en proceso de desaparición), para dar lugar a estrategias encaminadas al crecimiento integral de los diferentes proyectos económicos en que la población de bajos recursos se encuentra incorporada.

- 4) La problemática que enfrentan las mujeres y la necesidad de generar estrategias económicas (micro-emprendimientos) y programas de capacitación acordes con su realidad se percibe en ensayos (Bonfil, 2001; Riquer y Tepichín, 2001), en diferentes estudios que se han centrado sobre sus estrategias económicas (Mingo, 1995a; Fernández, 1995), en evaluaciones de los programas de capacitación (Pieck, 1996a) y en las diferentes experiencias comentadas en el libro coordinado por Valenzuela (2000). Todos ellos son ejemplos de *la importancia que ha cobrado la mujer como sujeto en el campo de la educación de adultos*. Sin embargo, las investigaciones son aún pocas, siendo necesarios estudios de evaluación sobre experiencias y programas, lo mismo que investigaciones orientadas al diseño de estrategias de formación que respondan de una forma más pertinente y eficaz a las necesidades de las mujeres. Es común en las diversas investigaciones los traslapes de las dimensiones de género y el medio rural (Mingo, 1995; Pieck, 1996a; Riquer y Tepichín, 2001; Bonfil, 2001).

Es muy claro, por tanto, el énfasis en esta década sobre la importancia —y el rescate— de la mujer; es decir, la importancia de incorporar la dimensión de género en el diseño y análisis de estrategias de formación para el trabajo dirigidas a mujeres (Fernández, 1997). La necesidad de reconsiderar la *currícula de los programas a mujeres* de frente a inercias que han soslayado la dimensión de género y la importancia de promover programas de formación y de incorporación productiva entre las mujeres de bajos recursos con miras a su emancipación social, económica y política. Éste ha sido un trabajo impulsado por varias organizaciones en los últimos años (MUTUAC, GEM, UNORCA, entre otras) y que ha contribuido al desarrollo de experiencias de las cuales se cuenta con lecciones importantes en materia de desarrollo de micro-emprendimientos.

- 5) Ciertamente, cabe decir que la preocupación prioritaria ha sido la *búsqueda de estrategias de formación*; es decir, el interés por identificar, analizar, diseñar y construir programas que permitan una articulación efectiva entre las esferas de la educación y el trabajo en los sectores desfavorecidos. Los énfasis son muy claros sobre la necesidad de que la EA incorpore el componente del trabajo (Weinberg, 1994; Pieck, 1998), sobre la necesidad de que la EA atienda a las necesidades básicas de los sujetos (Schmelkes y Kalman, 1994). La ausencia de formación para el trabajo en estos sectores lleva a la necesidad de desarrollar investigación que explore alternativas y aporte elementos para el diseño de nuevos mecanismos y estrategias. En esta preocupación, hay trabajos que se apoyan en lecciones de experiencias y resultados de investigación para apuntar consideraciones que permitan redefinir la currícula de los programas y reformular por tanto las estrategias de formación (Pieck, 1995 a y b; Piña, 1995 a y b). Las experiencias del CESDER en México, lo mismo que otras como el POCET en Honduras, son ejemplos de programas alternativos de formación en regiones de pobreza. En estas iniciativas se evidencia la apuesta por lo local, por apoyar estrategias de vida que nacen y son propias de los sectores informales. Resultan de importancia porque constituyen respuestas que reivindican los saberes locales, que se interesan por las microeconomías y que ofrecen alternativas de relacionar la educación con el trabajo en estos sectores.
- 6) En el interés anterior, en muchos estudios la apuesta ha estado orientada a analizar el potencial que tienen diversos programas no formales para incorporar a los sectores pobres a los espacios productivos. Ése es el trasfondo de diferentes trabajos de investigación y ensayos, ése es el sentido y utilidad que tienen esfuerzos de caracterización (Salgado, 1992; CEDEFT, 1993; Pieck, 1998) donde el objetivo es analizar las distintas experiencias existentes para aportar luz en términos de metodologías, estrategias, sujetos, sistemas de evaluación, etcétera. En muchas de las experiencias desarrolladas a lo largo de la década, se aprecia la importancia de la *articulación* con otras instituciones en el desarrollo de estrategias de capacitación. Ejemplo de ello son los vínculos establecidos por ONG con centros como son los CECATIS y el CONALEP, dedicados a la capacitación con el objetivo de ofrecer otras opciones a las mujeres y la incorporación de la perspectiva de género en los programas (Castellanos, 2000).
- 7) El tema de la *articulación entre la EBA y el mundo del trabajo* permanece sin duda como un tema pendiente. A la fecha no ha habido grandes avan-

ces en la operación real de este vínculo. El MEV desarrollado por el INEA constituye, de alguna manera, una respuesta a la necesidad de una EBA pertinente y relevante a las características y necesidades de la población joven y adulta. A su vez, la propuesta hace eco de las nuevas formulaciones emanadas del informe de Delors de la UNESCO sobre la educación a lo largo de la vida. Sin duda, futuras evaluaciones y sistematizaciones del MEV ofrecerán lecciones sobre la pertinencia del modelo.

- 8) Las diferentes propuestas de *bachilleratos comunitarios* en la década nacen sin duda como respuesta a esta necesidad de ofrecer opciones educativas, en este nivel, a las poblaciones de bajos ingresos y zonas aisladas. En sus diseños curriculares se ha tratado de incorporar el componente del trabajo en un intento por darle pertinencia a la oferta y de responder a expectativas y necesidades de inserción laboral que se presentan en estos contextos (Álvarez, 1999; Pieck, 2001b; Salinas, *et al.*, 2001).
- 9) Dentro de los documentos consultados *destacan los recuentos de experiencias y programas* que en muchas ocasiones refieren a actividades significativas en este campo y que sería importante investigar y/o sistematizar (el caso de López y Góngora, 2000 y Curiel, 2000). El aporte de muchos de estos documentos (que si bien algunos no son investigaciones, ni siquiera sistematizaciones) reside en las lecciones que ofrecen en términos de estrategias, concepciones de la articulación educación-trabajo, apoyos, modelos educativos, etcétera. Los recuentos y análisis (en su mayoría breves) provén elementos para plantear nuevas estrategias de formación, el caso de la experiencia de formación de directivos forestales (López y Góngora, 2000); la experiencia de la formación en zonas rurales —el caso de la experiencia del INCA en el medio rural (Peart y García, 2000)—; la necesidad de repensar la currícula en programas de formación para mujeres (Pieck, 1996a; Fernández, 1995; Román, 2000).
- 10) *¿Cuál es el rasgo general de la investigación producida?* Como tendencia se aprecia un predominio de sistematizaciones en el ámbito de la capacitación agropecuaria. Sin embargo, en muchos casos se echa de menos un esfuerzo de sistematización que vaya más allá del recuento ordenado de la experiencia y que incida en un mayor conocimiento de los diferentes procesos que la acompañan. Son pocas las investigaciones que se han apoyado en instrumentos de investigación y donde se ha partido de un planteamiento del problema. En éstas, ha habido una mayor utilización de técnicas cualitativas con objetivos orientados al

rescate de la percepción de los actores y al entendimiento de los procesos (Pieck, 1996, 2001b; Salinas, 2001; Gómez, 1997; Díaz Tepepa, 1994 y 2001). De hecho, los procesos pedagógicos han sido motivo de interés en algunas de las investigaciones, indicador de la atención tanto por observar otro tipo de “indicadores” de evaluación, como por comprender la riqueza que se genera al interior del modelo educativo. Finalmente, resalta el hecho de que las experiencias de formación para el trabajo —y por ende las investigaciones— se ubiquen en su mayoría en el medio rural. Ello deja sin atención al sector informal que está en crecimiento vertiginoso y es campo fértil de múltiples experiencias de formación para el trabajo. Será preciso pues promover el desarrollo de la investigación en este contexto que se ha convertido en el refugio obligado de sectores de población que ven limitadas sus posibilidades de incorporación al sector formal del mercado de trabajo.

CAPÍTULO 3

EDUCACIÓN, CIUDADANÍA, ORGANIZACIÓN Y COMUNIDAD

Bertha Salinas Amescua

EL CONTEXTO

En este apartado se pretende reunir los productos de investigación que abordan temas de relevancia para aquella educación de jóvenes y adultos orientada a la formación para la vida, la ciudadanía democrática, el desarrollo sustentable, la equidad de género, el fortalecimiento de las organizaciones comunitarias y de la sociedad civil.

Una particularidad de este conjunto de temas consiste en que frecuentemente su abordaje educativo se da mediante el desarrollo de habilidades y actitudes que *se aprenden* en el proceso cotidiano del accionar de grupos y organizaciones y frentes; es decir, constituyen *aprendizajes sociales*. Esto significa que no siempre se ofrecen cursos y contenidos temáticos para aprender sobre democracia, autogestión, equidad de género o derechos ciudadanos. Por ello, con frecuencia, representan la dimensión educativa implícita en prácticas sumamente diversas.

Si bien es cierto que estos temas han sido objeto de preocupación e interés de la educación de adultos desde hace tres décadas, en particular de las organizaciones no gubernamentales (ONG) de educación popular, en la última década se colocan como prioritarias en los lineamientos regionales e internacionales para la educación de jóvenes y adultos (UNESCO-CEAAL-

INEA-CEFAL, 2000). En este periodo, también el sistema escolar hace esfuerzos por introducir, en la currícula o como ejes transversales, la formación ciudadana y ecológica.

El ámbito de la educación ciudadana y comunitaria está fuertemente determinado por la vida pública, toda vez que el aprendizaje social proviene de los procesos vivos más que de contenidos en espacios educativos estructurados. Bajo este supuesto, es fundamental tomar en cuenta los acontecimientos más importantes de la década que pudieron incidir en los jóvenes y adultos pobres. En particular, de la idea que pudieron formarse de la democracia, la ciudadanía, la vida comunitaria y la participación.

El contexto político mexicano se caracterizó por profundos cambios y movilizaciones a favor del Estado de derecho, el cambio del partido que permaneció en el poder por setenta años (PRI) y la transparencia de los procesos electorales. Aquí, fue clave el papel del movimiento de Alianza Cívica y la gran red de organizaciones ciudadanas que se aglutinó para la observancia electoral. Desde otra institucionalidad, el Instituto Federal Electoral (IFE) también contribuyó a la democracia política partidaria y electoral, así como a la sensibilización ciudadana mediante amplias campañas en los medios de comunicación.

En toda la década se perpetraron graves violaciones a los derechos humanos (asesinatos, magnicidios, masacres, desapariciones forzadas) lo que pone en cuestión el Estado de derecho dando lugar a denuncias y movilizaciones contra la impunidad. Esto crea un clima propicio para legitimar la educación en derechos humanos en todos los espacios.

De forma paralela, la corrupción, las crisis económicas y la apertura comercial de México a los mercados globales tendieron a agudizar la pobreza estructural de profundas raíces históricas. Al mismo tiempo se intensifica el accionar de las ONG —mejor llamadas Organizaciones de la sociedad civil (OSC)—, se especializan las redes de concertación, surgen diversas figuras jurídicas civiles, y en 1999 se crea el consejo de la sociedad civil (CSC), que constituye una red de redes. Con el levantamiento zapatista de 1994 y la presencia política que se desplegó a nivel nacional e internacional, se colocó en la agenda del país el debate sobre los derechos ciudadanos indígenas. Resurgen las organizaciones revolucionarias armadas en Oaxaca y Guerrero, reclamando justicia para el campesinado y la causa indígena.

Este escenario, muy brevemente apuntado, crea condiciones propicias y espacios muy diversos para que la sociedad en general y los sectores populares en particular, se eduquen en la defensa de los derechos humanos y ciudadanos y adquiera mayor legitimidad social la equidad de género, el cuidado del medio ambiente y el fortalecimiento de la sociedad civil como

contraparte necesaria en la gestión de gobierno y la formulación de políticas públicas.

En este contexto —que ha propiciado una suerte de educación ciudadana de tipo informal y en el que se desarrollan iniciativas educativas intencionadas con los sectores pobres de nuestra sociedad— intentamos dar cuenta de lo que ha registrado la investigación educativa.

DELIMITACIÓN TEMÁTICA DE LAS INVESTIGACIONES

Los temas que se reúnen en este estado de conocimiento sobre la investigación educativa producida en México, tienen una unidad natural en la esfera de la vida social, se complementan y se entrelazan. Todos ellos forman parte de una agenda para combatir la exclusión de las mujeres, la violación a los derechos fundamentales, la irracionalidad del desarrollo ambiental, la subordinación social y la invertebración de los sectores mayoritarios del país.

Sin embargo, no parece haber una homogeneidad en los procesos educativos que fortalecen esta agenda social. De hecho, esta diversidad dificulta la ubicación y visibilidad de los espacios, niveles, organismos, programas, movimientos, sujetos sociales y contextos donde ocurren estos aprendizajes y procesos formativos. Sin duda, la identificación de las variables que influyen en los procesos educativos y su misma naturaleza, presentan también un alto grado de dificultad. Por ello, esta unidad natural en la vida social, no es tan clara cuando hablamos de objetos de estudio de la investigación. Ésta se dirige al estudio de programas concretos y especializados, en el ámbito rural, comunitario, de género, de medio ambiente, de desarrollo comunitario, de calidad de vida, lo cual se refleja en los títulos de los trabajos. No obstante su especialidad, nosotros creemos que tienen como denominador común el estudio de fenómenos que contribuyan directa o indirectamente al fortalecimiento de la ciudadanía y de las comunidades. Otros elementos comunes de estas investigaciones son el análisis de procesos donde se están generando aprendizajes sociales, el estudio de las necesidades y percepciones comunitarias o la formulación de propuestas para transformar políticas y programas dirigidos a los pobres.

FUENTES Y ALCANCES DE LA BÚSQUEDA

Los criterios de selección utilizados. Uno central es que fueran investigaciones publicadas en el periodo 1993-2002, entendidos como procesos sistemáticos para generar conocimiento, con un propósito claro, problema de

investigación definido, referentes conceptuales, metodología y conclusiones. Se eligieron trabajos que explícitamente abordaran los siguientes temas: fortalecimiento organizativo, autogestión, empoderamiento, género, desarrollo local, medio ambiente, educación popular, desarrollo y participación de la comunidad, salud comunitaria, ciudadanía, sociedad civil, organizaciones no gubernamentales. Estos temas debían tener un componente educativo dirigido a jóvenes y adultos pobres.

Los criterios de exclusión fueron, estudios referidos principalmente a los otros campos de este estado del conocimiento (trabajo, alfabetización y educación básica, formación de formadores de adultos, familia y comunidad), aunque tocaran alguno de los temas arriba mencionados. No obstante este esfuerzo de delimitación, hay claros traslapes y algunos citados en varios campos. Tampoco se incluyeron estudios de corte sociológico, demográfico o antropológico vinculados con el tema, pero que no incorporaban la dimensión educativa. En efecto, existen estudios valiosos sobre género, medio ambiente, agricultura sustentable que son de utilidad para la tarea educativa, pero no los consideramos como investigación educativa propiamente. Las descripciones de experiencias y programas, así como las propuestas didácticas, modelos, manuales, planes educativos o ensayos que no estuvieran fundamentados en trabajo de investigación o sistematización, tampoco fueron incluidos en este análisis.

Las fuentes donde se realizó la búsqueda, además de las mencionadas en la introducción del campo “Educación de adultos”, incluyeron las siguientes bases de datos nacionales e internacionales y sitios de internet, IRESIE, Laneta, CEAAL, REDUC-CIDE, Alforja, IMDEC, CEMEFI, REPEM, Al Ojo, ICAE. El resultado global de esta búsqueda arrojó muy pocos documentos. También se intentó obtener información por parte de informantes clave que presiden redes de la sociedad civil, como fueron Convergencia de organismos civiles por la democracia, Centro mexicano de filantropía, CSC, CEAAL, Red de derechos humanos y en varias ONG del centro sur —Tlaxcala, Veracruz, Puebla y Oaxca—. Sin embargo, se identificaron muy pocas investigaciones y, en ocasiones, no se obtuvo respuesta.

INSTITUCIONES Y ESPACIOS DONDE SE PRODUCE LA INVESTIGACIÓN

La mayoría de los trabajos se realizaron desde universidades y centros de investigación de diversas disciplinas, tales como: biología, sociología, agronomía, psicología, ciencia política, etcétera. Resultan pocas las investigaciones realizadas desde el área educativa o por especialistas en educación.

Una particularidad es que, en muchos casos, las investigaciones desarrolladas en centros universitarios tienen lugar porque existen proyectos de vinculación con programas locales o municipales de desarrollo en sectores de pobreza. Por ello, las temáticas que incluimos tienen una clara vinculación con programas dirigidos a adultos y organizaciones en situación de rezago, explotación y pobreza. Las universidades en las cuales se produjeron los estudios reportados fueron tanto públicas como privadas: los colegios Mexiquense y de Posgraduados de Chapingo; las universidades UV, UNAM, BUAP, UDLA-Puebla y la UIA, así como el CIESAS.

Es evidente que para los investigadores educativos, la educación para la ciudadanía y la organización comunitaria no constituye un tema de interés y no perciben su potencialidad educativa. Únicamente algunos estudios con propósitos de intervención han sido realizados por las ONG y, en ocasiones, como esfuerzos conjuntos con universidades y fundaciones.

En términos generales, se constata un vacío de investigaciones impulsadas por las ONG a pesar del énfasis que tuvo la sistematización en esta última década y de la legitimidad e impulso que éstas dieron a la investigación acción participativa.

Los estudios con financiamiento han sido auspiciados por CONACyT (en especial de sus sistemas regionales), fundaciones como Ford y Rockefeller y varias agencias alemanas (Friedrich Ebert, Instituto alemán de educación de adultos). El patrocinio de dependencias gubernamentales constituyen una excepción como fue el caso de un estudio financiado por el CONAPO.

Cabe mencionar algunas particularidades de las personas y grupos autores que destacan en los trabajos que reunimos en este análisis:

- 1) Educadores, dirigentes sociales e investigadores con larga trayectoria formulan propuestas basadas en ensayos y sistematizaciones, que representan un balance de su experiencia acumulada a lo largo de muchos años en una misma línea de acción (Núñez, 2001; Salom, 2001; Gómez Hermosillo, 1995; CESE, 1997; Esteva y Reyes, 1999; Mata, 1994). Esto representa sin duda un paso para facilitar la acumulación de conocimiento desde la práctica y su transmisión a las nuevas generaciones.
- 2) Un cuerpo de investigaciones con continuidad fueron realizadas por grupos intercomunicados, especializados en los estudios de género con énfasis en mujeres rurales que pertenecen a diversas instituciones. Su énfasis en la autonomía, autogestión y empoderamiento son de relevancia para la investigación educativa. Sin embargo el proceso educativo no siempre es objeto de análisis explícito.

- 3) Las investigaciones de grupo realizadas desde universidades y centros de investigación, con tendencia interdisciplinaria, son una característica en esta década. Tal es el caso de los estudios de género y desarrollo rural, impulsadas por Chapingo, la BUAP, UNAM, GEM, Comaletzin, et-
cétera; el grupo que condujo el proyecto sobre sociedad civil y gobernabilidad en México coordinado por la UV en colaboración con otras universidades; el grupo del Departamento de Educación y del Centro de Estudios sobre Calidad de Vida de la UDLA-Puebla; la red de grupos que llevó a cabo los estudios sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología apoyado por la Fundación Rockefeller.
- 4) Se advierte en algunos casos la participación de promotores campesinos y maestros rurales como autores de trabajos publicados orientados a la intervención y a la sistematización (Salom, 2001 y los cuadernos de la Red Rockefeller).

BALANCE CUANTITATIVO Y DESCRIPCIÓN DE LAS PUBLICACIONES

En la búsqueda inicial se localizaron cerca de 60 documentos pertinentes a los temas de interés, sin embargo la depuración fina, aplicando los criterios de selección y exclusión, arrojó un total de 39 estudios sobre los cuales se centrará el análisis. En realidad no constituyen un cuerpo homogéneo, ya que provienen de diversas disciplinas, orientaciones teóricas y metodológicas. No obstante constituyen un aporte que sienta bases incipientes para empezar a entender la dimensión educativa en la conformación de la ciudadanía y en el fortalecimiento de comunidades democráticas organizadas. Por tanto su agrupación en este trabajo, es arbitraria.

Según el propósito de la investigación, los documentos fueron clasificados en: *a)* investigación, cuyo fin principal es producir conocimiento; *b)* evaluación; *c)* diagnóstico; *d)* Intervención, donde la finalidad es orientar la acción educativa; *e)* sistematización de programas; *f)* descripción de experiencia; y *g)* ensayo fundamentado. Como puede observarse en el cuadro 1, las investigaciones básicas y aquellas orientadas a la intervención son las más numerosas (con 10 en cada caso), enseguida están las evaluaciones y las sistematizaciones. Los diagnósticos, las descripciones de experiencias y los ensayos presentan frecuencias menores, debido al criterio selectivo que aplicamos y posiblemente a limitaciones de nuestra propia búsqueda. No obstante los ensayos —tanto críticos como normativos— son abundantes en este tema, que por su valor y número podrían ser objeto de otro análisis.

Las escasas descripciones sistemáticas de experiencias no pretenden ser representativas de las que se han escrito en la década, se incluyen a título de ejemplo. Éstas son difíciles de obtener ya que usualmente se presentan en seminarios y eventos. Por otro lado, identificamos muy pocas que tuvieran como temas *centrales* la ciudadanía, la organización, la comunidad, la ecología, etcétera, ya que con frecuencia éstos cruzan otros temas de este mismo estado de conocimiento, donde son analizadas con detalle.

CUADRO 1
CLASIFICACIÓN POR TIPO DE INVESTIGACIONES

Propósito investigación	Frecuencia
Investigación	10
Evaluación	7
Diagnóstico	3
Intervención	10
Sistematización	5
Ensayo fundamentado	2
Descripción de experiencia	2
Total	39

Al agrupar las tres primeras categorías (investigación, evaluación y diagnóstico) encontramos que la mitad —un total de 20 trabajos— son los realizados con mayor rigor desde el punto de vista de la metodología de investigación empírica.

Los documentos se clasificaron en cinco temas: *a) ciudadanía y sociedad civil*, que englobó los que analizan casos de luchas ciudadanas y aquellos que caracterizan la estrategia educativa de las ONG y el pensamiento político pedagógico de la educación popular; *b) fortalecimiento organizativo*, incluye investigaciones que se refieren a diversos proyectos, sean éstos productivos, agrícolas, de salud o ecológicos, con un componente educativo dirigido al desarrollo de habilidades y prácticas que fortalezcan la autogestión, la participación, el crecimiento grupal y la eficiencia de las organizaciones locales; *c) comunidad y desarrollo*, en esta categoría se reunieron trabajos que diagnostican contextos comunitarios como base para diseñar programas y

estudios sobre programas de educación formal y no formal con incidencia en la comunidad más amplia donde actúan; *d) género*, se refiere a un conjunto de investigaciones desarrolladas por grupos consolidados dedicados al estudio integral de experiencias con mujeres rurales. Los componentes que abordan son el enfoque de género, el desarrollo rural y el empoderamiento personal y colectivo; de hecho incorporan también otros temas de la clasificación que utilizamos, en particular el fortalecimiento organizativo; y *e) medio ambiente*, agrupa estudios que analizan los alcances de las ONG especializadas en el desarrollo sustentable y la contribución educativa de la educación popular, así como un inventario de las asociaciones y organismos dedicados a este tema.

Puede destacarse que la gran mayoría de las investigaciones se refieren a las actividades de ONG con predominio de programas e iniciativas en el medio rural. En el cuadro 2 se aprecia que el mayor número de estudios son de género, enseguida fortalecimiento organizativo y con frecuencias similares los temas de ciudadanía y comunidad, y con la frecuencia más baja están los relativos a medio ambiente o desarrollo sustentable. Cabe señalar que el impacto educativo y los procesos formativos constituyen un eje transversal presente en la mayoría de los estudios, en ocasiones de forma implícita.

CUADRO 2
CLASIFICACIÓN POR TEMA DE LAS INVESTIGACIONES

Tema	Frecuencia
Ciudadanía-sociedad civil	5
Comunidad-desarrollo rural	6
Fortalecimiento organizativo (autogestión, participación)	8
Género (desarrollo rural, organización y sustentabilidad)	16
Medio ambiente	4
Total	39

Los trabajos también se clasificaron atendiendo a la cobertura geográfica de su unidad de estudio, como local (una comunidad), municipal, ciudad, regional (más de un municipio o una región cultural o ecológica), estatal, y nacional. Predominan las investigaciones cuyo ámbito es focalizado en el

nivel local y le siguen aquéllas cuya cobertura es municipal. Son pocos los trabajos de alcance estatal y nacional, mientras sólo dos tienen lugar en ciudades. Esta tendencia a favorecer el ámbito local es coherente con la perspectiva de los proyectos no gubernamentales de operar desde realidades específicas comunitarias y también puede reflejar una prioridad actual orientada a fortalecer el desarrollo municipal. Otra explicación de la cobertura restringida indudablemente se relaciona con las limitaciones financieras de la investigación para considerar muestras más amplias.

Por otro lado, resulta interesante analizar el tipo de publicación, para acercarnos a conocer las condiciones de edición y circulación de los productos de la investigación. La mayoría de las publicaciones son libros o capítulos en libros o cuadernos de investigación y un número muy bajo fueron artículos en revistas de investigación reconocidas. Las memorias de congresos y los artículos de divulgación, prácticamente no fueron incluidos en este análisis por los criterios de exclusión ya referidos al inicio de este apartado. Una posible consecuencia es que las publicaciones en libros y revistas —que constituyen la mayoría— al dirigirse a públicos especializados, posiblemente no lleguen fácilmente a los protagonistas de las experiencias educativas vinculadas con el tema de ciudadanía, comunidad y organización. Por su parte, los cuadernos de investigación tienen un tiraje restringido y pudimos constatar que no son fáciles de adquirir, ya que se distribuyen en circuitos institucionales restringidos.

A continuación se presenta una breve descripción de los trabajos considerando el tema en que fueron clasificados.

Ciudadanía y sociedad civil

Figuran aquí tres de las seis publicaciones resultantes del proyecto comparativo “sociedad civil y gobernabilidad en México” coordinado desde la UV y patrocinado por la Fundación Ford (Olvera, 2001a). Se llevaron a cabo cinco estudios de caso sobre la sociedad civil mexicana en el proceso de democratización de la vida pública, cuyos objetivos fueron: *a)* demostrar la complejidad y la heterogeneidad de la sociedad civil mexicana, *b)* dar visibilidad a actores sociales relevantes como grupos civiles conservadores, organizaciones gremiales y movimientos sociales locales, *c)* ubicar alcances y limitaciones de los espacios públicos y de la práctica de los actores, así como destacar la importancia del debate, la negociación y los consensos, *d)* demostrar que el gobierno es una red heterogénea, por lo que las visiones homogeneizantes de lo gubernamental no ayudan a entender la relación Estado-sociedad. Se ofrece un estudio histórico y evaluativo del desempe-

ño de Alianza Cívica (Olvera, 2001b) y su contribución a la democracia electoral y a la vigilancia ciudadana del desempeño del gobierno. Otro caso es un estudio comparativo sobre la interacción entre sociedad civil y gobernabilidad en los municipios de Tepoztlán y Cuernavaca en el estado de Morelos, con el propósito de comprender, desde lo local, las redefiniciones que plantea la acción del Estado como instancia de solidaridad o dominación y a la sociedad civil como espacio de integración y mediación político-social (Quero, 2001).

Nuñez (2001) presenta un ensayo histórico autobiográfico, que se alimenta de la sistematización histórica de prácticas de educación popular y de estrategias de algunas redes en México y América Latina. Se relacionan conceptos filosóficos de Freire, del pensamiento cristiano, de la educación popular y de algunos procesos revolucionarios, para proponer la “revolución ética”. Los principales rasgos de las acciones educativas de los organismos civiles y algunas problemáticas que enfrentan las ONG, como son: la modificación de los referentes, las enseñanzas del proyecto de observación (Alianza Cívica) y la necesidad de nuevas propuestas para avanzar, se presentan en el ensayo de Gómez Hermosillo (1995).

Fortalecimiento organizativo

En este tema se incluyen tres trabajos de la serie red de gestión de recursos naturales patrocinada por la Fundación Rockefeller ya que enfatizan aspectos organizativos; uno analiza la utilidad de las técnicas participativas en comunidades de Yucatán (Jiménez *et al.*, 1997), otro enfatiza el intercambio de campesino a campesino y el rol de agentes externos para fortalecer la organización en Vicente Guerrero, Tlaxcala. El tercer estudio de Chapela (1999) presenta la historia y el proceso de formación en una comunidad chinanteca y tres comunidades zapotecas de la sierra norte de Oaxaca que, asumiendo métodos participativos para la gestión de los recursos naturales de su territorio, en menos de dos décadas, pasaron de una situación de pobreza hasta convertirse en sujetos autosuficientes reafirmando su cultura. Por otra parte, del equipo de SEDAC-COVAC, se ubicaron dos trabajos de intervención y sistematización, uno de los cuales presenta un modelo promocional para el desarrollo integral en colonias populares de Guanajuato, basado en la experiencia del Fideicomiso de Desarrollo Popular (García y Cárdenas, 2001). El otro reconstruye las etapas y métodos desarrollados durante más de dos décadas con comunidades indígenas del Valle del Mezquital en Hidalgo, para promover organizaciones autogestivas (Cárdenas *et al.*, 1998). Mata (1994) ofrece un modelo participativo y

autogestivo de educación campesina que surge como respuesta ante los insatisfactorios resultados de los programas de desarrollo rural y extensionismo agrícola operados por el Estado durante décadas. La propuesta se nutre del análisis de cinco experiencias en distintas regiones del país, donde participó el autor como investigador de la UACH y propone cuatro tesis para demostrar los fracasos de la capacitación campesina que ofrece el Estado.

Un diagnóstico sobre la cantidad y características de las organizaciones y empresas campesinas registradas oficialmente en Puebla, ofrece un padrón de organizaciones (Pérez, 2000). Por último, se reporta un diagnóstico de la problemática de ineficiencia en reuniones y asambleas de las organizaciones —en México, Guatemala y Cuba—, que sirve de base a una propuesta para la construcción de diálogo argumentado y la formulación de consensos (Salinas y Sánchez, 1999).

Comunidad y desarrollo integral

Los trabajos considerados en este rubro son de naturaleza muy distinta, pero comparten el interés por sistematizar o evaluar programas que pretenden incidir en el desarrollo integral de las comunidades. Se reporta un modelo de telesecundaria rural vinculada a la comunidad probado en la sierra norte de Puebla, donde se explican las estrategias pedagógicas empleadas en 14 telesecundarias para ofrecer un modelo alternativo de educación rural que permita elevar la calidad educativa, fomentar la vinculación comunitaria y los proyectos productivos (Salom *et al.*, 2001). Sobre este mismo programa, Pries (1994) observa la vida cotidiana de la escuela para averiguar la forma en que se concretan en la práctica escolar las concepciones pedagógicas del programa y de los maestros, en lo concerniente a la identidad cultural, para determinar que los métodos didácticos han demostrado eficacia en este sentido.

También se reporta una evaluación de programas de bachilleratos comunitarios y productivos (Garduño *et al.*, 2000; Salinas y Porras, 2001) y una investigación muy completa que sienta las bases de una sociología de la educación no formal y evalúa la función social de los cursos de educación comunitaria del Estado (Pieck, 1996). Figura en este tema un proyecto educativo que utiliza como estrategia central el Teatro comunal investigativo (Mina, 1994), lamentablemente no se obtuvo el texto completo de este trabajo, por lo cual no se incluirá en el análisis cualitativo. Se reporta un diagnóstico comunitario sobre la concepción de calidad de vida de adultos con rezago, en Cholula, Puebla, como un acercamiento a su conceptualiza-

ción desde la realidad mexicana y como base para la planeación de estrategias de desarrollo local y educación no formal (Salinas *et al.*, 2000).

Género

Esta temática fue la que registró el mayor número de trabajos. Dado que se abundará en el análisis cualitativo, únicamente se introducirán mediante una breve descripción. El grupo de investigadoras del Colegio de Posgraduados ha publicado estudios complementarios sobre género, empoderamiento, desarrollo rural y sustentabilidad, realizados a partir de experiencias autogestivas de mujeres indígenas o desde prácticas innovadoras de las ONG (Martínez, 1999, 2000, 2001; Zapata y Mercado, 1996). Otros estudios han demostrado la forma en que se reproducen los patrones de género y la inequidad en el área rural, los obstáculos que imponen a la organización de las mujeres rurales (Zapata y Mercado, 1996; Díaz *et al.*, 1998) y la invisibilidad de la participación femenina en las organizaciones comunitarias (Centeno *et al.*, 2000). También se abordan las ventajas y desventajas que tienen para la mujeres formar parte de las unidades agrícolas industriales (Mata *et al.*, 1995; Pech *et al.*, 1995).

Por otra parte, se encuentran las investigaciones de Mingo sobre la relación entre educación y crecimiento económico e independencia de los grupos de mujeres campesinas (1995), así como el efecto formativo que tiene en las socias su participación en las organizaciones (1993). Desde el campo de las ONG se presentan los avances y estrategias educativas que han permitido formar dirigentas rurales (Aguirre, 1997), mejorar la salud reproductiva de las mujeres y defender sus derechos (Figueroa, 1997), o ya bien consolidar la autonomía en organizaciones de mujeres indígenas que se convierten en promotoras de programas educativos integrales en su comunidad (Frade, 1998).

Medio ambiente

En este tema se reunieron sistematizaciones de educación popular ambiental y diagnósticos de los agentes y organismos que trabajan temas y políticas ecológicas. La compilación del CESE (1997) y de sus fundadores (Reyes y Esteva, 1999) ofrece un balance de las contribuciones educativas de su trabajo en el lago de Pátzcuaro, desde la corriente de educación popular ambiental. Las actividades productivas tradicionales constituyen la base de la educación ambiental no formal con grupos rurales, es el postulado central del trabajo de Monroy y Colín (1993). Los autores explican el proceso

dialéctico de la educación ambiental no formal como eje de los planes y programas de desarrollo ecológico, socialmente sustentables y plantean alternativas a la problemática de la relación sociedad-naturaleza, con base en programas de manejo integrado de recursos naturales.

Aragón (1997) ofrece un inventario de acciones institucionales en materia ambiental, como punto de partida para la vinculación entre universidades, centros de investigación y organizaciones sociales y discute el papel que desempeña la educación ambiental como elemento transformador. Kürzinger (1991) realiza una evaluación amplia sobre la situación ambiental en México y el potencial de las ONG para incidir en la política ambiental.

CONCLUSIONES RELEVANTES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y LOS PROGRAMAS

En este inciso pretendemos extraer algunas líneas comunes de los trabajos para obtener una mirada de conjunto sobre los hallazgos útiles para la práctica, así como sobre las metodologías y categorías conceptuales utilizadas. El análisis está dirigido a responder preguntas como: ¿qué conclusiones son útiles para la práctica educativa, el diseño de políticas públicas y programas dirigidos a sectores de pobreza en los temas de ciudadanía, organización, comunidad, género y ecología? De estas conclusiones, ¿cuáles confirman anteriores constataciones y cuáles aportan nuevas precisiones?, ¿se observan metodologías similares para abordar el estudio de estos temas?, ¿qué categorías conceptuales se utilizan y se proponen como necesarias?

Para abordar este análisis, no necesariamente se seguirá la división por temas utilizada para el balance cuantitativo, ya que en algunos casos fue una agrupación arbitraria con fines clasificatorios y porque no constituyen un cuerpo homogéneo de estudios. La excepción más clara la constituye el grupo de estudios de género, centrado en mujeres rurales pobres que, a su vez, cruza los temas de fortalecimiento organizativo, empoderamiento, desarrollo sustentable y comunitario.

Destacaremos las conclusiones útiles para la práctica educativa, ya que aun los trabajos clasificados como “investigaciones” dirigidos a producir un conocimiento específico, también ofrecen resultados para diseñar mejores programas y políticas. Los aportes metodológicos y teóricos serán comentados por separado, en especial para el caso de las investigaciones más rigurosas y para aquellas a las que accedimos al texto completo. En

este sentido, cualquier omisión deberá entenderse por las limitaciones para obtener el material, por lo que anticipamos disculpas a los autores.

Logros y obstáculos para la equidad de género y la organización de las mujeres rurales

Como se mencionó, el conjunto de 16 trabajos sobre género tiene un enfoque común con perspectivas teórico prácticas similares, por ello las conclusiones derivadas son consistentes y complementarias. El interés de varios trabajos consiste en analizar la influencia recíproca entre los patrones tradicionales que refuerzan la subordinación de las mujeres rurales y su participación en organizaciones productivas. Se corrobora que en todos los ámbitos: unidad doméstica, comunidad, organizaciones, trato institucional y políticas públicas, las relaciones de género y la ideología instituida, claramente subordinan a las mujeres y obstaculizan su participación en las organizaciones y la vida pública en general (Centeno et al., 2000; Díaz *et al.*, 1998; Zapata y Mercado, 1996).

En cuanto a las ventajas y logros de las mujeres que participan en organizaciones para mejorar su ingreso y condiciones de vida, los estudios muestran dos tipos de resultados contrastantes. Por una parte, en sentido positivo, la pertenencia a organizaciones y procesos educativos ha permitido a las mujeres abrir espacios de participación en ámbitos antes vedados y logros favorables como: autoestima, empoderamiento, autonomía, reconocimiento de su comunidad, fortalecimiento organizativo interno, mejoras económicas, ingresos propios y capacidad de impulsar proyectos con impactos en múltiples esferas: salud, economía, ecología, educación, producción, comercialización, etcétera (Frade, 1998; Martínez, 2000; Mata *et al.*, 1995; Aguirre, 1997).

Otro aporte es que las mujeres organizadas en microempresas han transformado esta figura en la de empresa social, es decir, la prevalencia del aspecto social sobre el económico amplía sus espacios de incidencia, participación e interés (Zapata y Mercado, 1996). Por otra parte, se constata que la participación de las mujeres en organizaciones productivas y procesos de capacitación tiene más efectos negativos que positivos. En efecto, aumentan su jornada de trabajo, lo que afecta su salud, además de que enfrentan rechazo, crítica de la comunidad, conflictos por chismes y una dualidad de roles ya que en el ámbito doméstico se les exige sumisión y abnegación, y combatividad para defender los intereses del grupo (Zapata y Mercado, 1996; Díaz *et al.*, 1998).

En términos generales los resultados coinciden en que, si bien es cierto que las mujeres se han beneficiado al participar en microempresas y organizaciones, su posición de género no ha mejorado. Por ejemplo, no son tomadas en cuenta en las decisiones, las costumbres comunitarias las excluyen de cargos políticos, el acceso al empleo y al ingreso es diferenciado y se carece de políticas públicas que satisfagan las necesidades de género de la mujeres (Díaz *et al.*, 1998).

Otro aspecto que se confirma es que lo más importante para las mujeres cuando participan en cursos o talleres resulta ser el significado que dan a estos espacios como oportunidades para compartir sus experiencias, “hablar de su mundo” y tener un tiempo para ellas que las libera del encierro doméstico (Aguirre, 1997; Pieck, 1996). El contenido del aprendizaje y su utilidad posterior tiene mucho menos importancia especialmente cuando se inician en estas experiencias educativas y tienen baja escolaridad. Una consecuencia negativa es que estos cursos terminan por reforzar la subordinación y posicionamiento social de las mujeres, disminuyen sus expectativas y se mantiene el carácter marginal de la oferta educativa, particularmente aquella de las dependencias gubernamentales (Pieck, 1996). Otro estudio indica que la falta de escolaridad contribuye a reforzar el posicionamiento y baja valoración de las mujeres, en efecto, las mujeres rurales con menor escolaridad —en Chiapas— consideran incompatible su función en el hogar con el trabajo remunerado extradoméstico, se perciben incapaces de enfrentar el mundo exterior y se ven a sí mismas como carga para los demás (Nazar *et al.*, 2001).

Una clara conclusión es que el proceso organizativo mismo tiene un elevado efecto formativo en las socias de grupos y que la experiencia colectiva tiene un impacto favorable en su autopercepción. Sin embargo se hace notar la necesidad de actividades formativas intencionadas y sistemáticas, si se desea fomentar la autonomía y eficiencia de las empresas de mujeres rurales (Aguirre, 1997; Martínez, 2001; Mingo, 1993, 1995).

Los programas gubernamentales no fomentan la organización, autonomía ni participación en la toma de decisiones de los grupos de mujeres, la atención es de clientela o, en el caso de microempresas, imponen directrices y fomentan la dependencia económica y técnica hacia las instituciones que ofrecen apoyos o crédito (Pieck, 1996; Mingo, 1995). Lo contrario ocurre con las experiencias impulsadas por las ONG, donde se ha priorizado la dimensión social de las empresas productivas, se ha atendido al proceso personal de transformación interior y el empoderamiento tanto personal como político a fin de que las mujeres sean sujetas activas del desarrollo en función de su visión y cultura (Martínez, 2000; Frade, 1998; Zapata y Mercado, 1996).

Se desprenden las siguientes recomendaciones para los programas dirigidos a mujeres del área rural:

- 1) Atacar las limitantes estructurales de la triple discriminación de género, etnia y clase.
- 2) Incorporar la perspectiva de género en las políticas públicas y en la formación de facilitadores profesionales de la comunidad —hombres y mujeres— (Díaz *et al.*, 1998).
- 3) Impulsar procesos de formación intencionados y de capacitación integral a las organizaciones de mujeres, que incluyan aspectos técnicos, contables y personales, desde una perspectiva de género que desaten efectos transformadores en sus comunidades (Mingo, 1993; Zapata y Mercado, 1996).
- 4) Aplicar metodologías educativas basadas en la solución de problemas concretos y en el principio de “aprender haciendo” (Frade, 1998).
- 5) Desarrollar políticas específicas de crédito con enfoque de género (Zapata y Mercado, 1996).
- 6) Para impulsar la sustentabilidad de las organizaciones y el empoderamiento, es fundamental que las mujeres sean sujetos sociales activos, que en su estructura organizativa se recreen elementos de su cultura étnica, que se aplique una metodología participativa desde la planificación y ejecución de los proyectos y que los espacios colectivos constituyan el eje del proceso formativo (Martínez, 1999, 2000).

Diferencias cualitativas y de impacto entre programas gubernamentales y no gubernamentales de escolarización y desarrollo comunitario

Las investigaciones evaluativas sobre programas gubernamentales que —entre otros objetivos— pretenden impactar en el desarrollo comunitario, concluyen que los efectos son muy pobres, que su operación se realiza con recursos precarios, tienen baja calidad educativa y no responden a las necesidades y realidades cotidianas de jóvenes y adultos. Generalmente requieren recursos por parte de la comunidad y de los educandos mismos, a quienes además se les exigen habilidades autodidactas. La operación real de dichos programas es una construcción propia de los promotores e instructores motivada por su compromiso y dedicación, ya que la capacitación es

mínima y los recursos educativos muy escasos (Garduño *et al.*, 2000; Pieck, 1996; Salinas y Porras, 2000).

Una conclusión que se deriva de las condiciones de operación de programas como los cursos de educación comunitaria y los bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo del gobierno de Puebla, es que no logran los objetivos para los que fueron creados. Sin embargo, se constatan logros en los participantes en el ámbito afectivo, como fueron los altos puntajes obtenidos por los estudiantes de bachilleratos comunitarios en autoeficacia y sentido de arraigo comunitario y sus bajas calificaciones en pruebas de español y matemáticas (Garduño *et al.*, 2000). El estudio de Pieck (1996) también muestra alto sentido de satisfacción en las participantes de cursos comunitarios y el fortalecimiento de su autoestima, aunque concluye que no logran su objetivo de mejorar la economía familiar y generar opciones de empleo remunerado.

La evaluación de Didou (1994) de los materiales del INEA sobre: población, desarrollo, medio ambiente, sexualidad y reproducción, plantea fuertes críticas como su desvinculación de las realidades cotidianas de los adultos y una forma de presentación poco accesible. Asimismo, se concluye que en los libros de texto hay un desfase con respecto a las normas y actitudes de los educandos, ya que contribuyen más a la conservación de las normas y valores “tradicionales” de la población, que a su transformación. Al identificar los conocimientos de los educandos, sobre los temas mencionados antes de ingresar al INEA, se encontró que las mujeres tenían más información que los hombres, lo que corresponde a la asignación genérica de roles y a su adscripción a la esfera doméstica (Didou, 1994).

En contraste con los resultados de los programas gubernamentales, encontramos modelos y experiencias propositivas emanadas de las ONG que ofrecen alternativas de escolarización a jóvenes rurales que incluyen la vinculación con la comunidad, el desarrollo comunitario y el fortalecimiento de la identidad, como vía de educación para el arraigo. Es el caso, por ejemplo, de la red de 14 secundarias en la sierra norte de Puebla, iniciadas en el CESDER y actualmente en proceso de consolidación coordinadas por el centro de desarrollo comunitario de Tepexoxuca donde se forma la asociación “Tamachtini” (maestros en náhuatl). La obra colectiva que presenta el modelo muestra el impacto productivo y comunitario, mediante estrategias pedagógicas y procesos curriculares muy precisos para lograr la investigación continua de la realidad y la recuperación de saberes tradicionales (Salom *et al.*, 2001). Sobre el mismo proyecto —en su primera etapa desarrollada desde el CESDER— Pries (1994) reconstruye la forma en que la práctica cotidiana de la escuela influye en la identidad cultural a partir de

la estrategia didáctica de los “temas generadores”. Podemos concluir que la sistematización de modelos funcionales para la realidad rural son resultado de largos periodos de trabajo en la base, en estrecha vinculación con la realidad y gracias a la contribución de maestros oriundos de la zona con sólida formación profesional.

La importancia de generar programas a partir de la realidad, de la visión de los sujetos comunitarios y desde sus contextos histórico culturales específicos, también es reforzada por el estudio sobre percepción de calidad de vida deseable de los municipios de Cholula, Puebla, como base para diseñar alternativas educativas para adultos en rezago educativo (Salinas *et al.*, 2000). Un resultado claro fue que la “educación” (entendida como estudios o escuela) no es mencionada por la población entre los aspectos más importantes. La población cholulteca expresa una concepción de calidad de vida deseable representada por 16 dimensiones: familiar, laboral, económica, educativa, comunitaria, salud, personal, religiosa, moral, recreación, política, holística-metafórica, servicios públicos, ecológica, sexual y cultural. La familia resultó ser la más importante como eje aglutinante de las demás dimensiones. Se confirma que en la concepción de calidad de vida de comunidades con fuerte tradición e identidad cultural predominan los aspectos no materiales, como el valor de la familia, la espiritualidad, y la salud integral. También se constató que la percepción de calidad de vida presenta variaciones y matices en función del género y la edad, dentro de una misma comunidad.

La necesidad de visualizar los aportes pedagógicos de los organismos de la sociedad civil y elevar su profesionalización

Los trabajos sobre sociedad civil y movimientos sociales, coinciden en afirmar que el llamado tercer sector se compone de una compleja variedad de actores y procesos con clara incidencia en el desarrollo de una ciudadanía democrática que ha hecho posible la transición política, la democracia electoral y que su consolidación es indispensable para la gobernabilidad democrática. Los *procesos de aprendizaje* que se desarrollan en los movimientos locales impulsados por la sociedad civil, no son analizados de forma explícita, a pesar de ser una intención declarada por los autores (Olvera, 2001a; Quero, 2001). Por tanto, se requiere una lectura educativa de estos fenómenos cuidadosamente estudiados.

Algunas conclusiones relevantes señalan que el largo proceso de transición política —entre un régimen y otro— está centrado en la relación entre sociedad civil y gobernabilidad; los municipios aparecen nuevamente

como el espacio privilegiado donde se redefine la relación sociedad civil-gobernabilidad y que, a pesar de la influencia de las ONG en muchos procesos políticos “no son centrales en la construcción de la sociedad civil en México” (Quero, 2001:48). Su papel en la democratización de gobiernos locales resulta fundamental durante el proceso pero termina siendo diluida por los poderes tradicionales y cacicazgos locales que apelan a una vuelta a los valores étnicos para conservar el poder (Quero, 2001).

La evaluación de las innovaciones político-culturales y aportes técnicos de un movimiento tan importante como lo es Alianza Cívica —a través del análisis de las estrategias: observación electoral, consultas ciudadanas y el programa “Adopte un funcionario”—, arroja un balance muy crítico, no obstante se concluye que su contribución a la construcción de la democracia electoral y a una cultura política plural ha sido central para garantizar la alternancia que hoy vive México. El monitoreo del ejercicio de gobierno requiere mayor profesionalización, esta carencia desbordó a la Alianza misma que deberá dar paso a grupos más especializados de intervención civil en la vida pública. “La pérdida de centralidad de Alianza Cívica dentro del campo civil es, ante todo, una consecuencia de su propio éxito” (Olvera, 2001b: 57).

En relación con la necesidad de profesionalización de las ONG, una evaluación sobre su posible incidencia en una nueva política ambiental en México, a inicios de los noventa, concluía que sólo una parte de las existentes dispone actualmente de los conocimientos, especialización y organización necesarios. Razón por la cual su potencial para establecer lazos de cooperación con instituciones estatales y organismos extranjeros se ve disminuido (Kürzinger, 1991).

La educación popular, como parte de los movimientos sociales democráticos, ha transformado sus referentes hacia el planteamiento de una “nueva ética” tanto humana como de relación de lo humano con el medio ambiente (Reyes y Esteva, 1999; CESE, 1997; Gómez Hermosillo, 1995) o planteada como la necesidad de una “revolución ética” que se constituye en la utopía capaz de erradicar la injusticia, la corrupción y la inequidad (Núñez, 2001). Se afirman como rasgos distintivos de los organismos civiles: la intencionalidad educativa de todas sus prácticas sociales, el carácter colectivo del sujeto educativo ya que siempre trabaja con grupos y organizaciones sociales (Gómez Hermosillo, 1995) y la concepción dialéctica como enfoque epistemológico, para conocer y transformar la realidad (Núñez, 2001). La sistematización de los aprendizajes colectivos desde el campo de la sociedad civil arroja aportes sustantivos en temas como la participación, el poder, la cultura y la comunicación política (Núñez, 2001).

Se reconoce que en términos pedagógicos los educadores/as populares no han sido capaces de aportar al debate a partir de la praxis y del pensamiento revolucionario latinoamericano (Núñez, 2001). Finalmente, hay coincidencia en señalar que los organismos civiles requieren avanzar en la sistematización rigurosa de sus aprendizajes, desarrollar una mayor profesionalización de sus cada vez más complejas funciones en la vida pública y recuperar la relación con los movimientos populares; como responsabilidad del Estado se señala la necesidad de garantizar la libertad de asociación, nuevas formas de reconocimiento jurídico de las ONG y garantizar el acceso a los medios de comunicación (Olvera, 2001a; Núñez, 2001).

Aprendizajes y principios educativos para fortalecer las organizaciones campesinas y el desarrollo local

Varios de los estudios de sistematización e intervención se refieren a experiencias desarrolladas por ONG y universidades dirigidas a fortalecer la organización campesina y comunitaria. Se trata de programas de muy largo aliento donde los agentes externos se involucran en la realidad comunitaria y la mayoría tienen lugar en contextos rurales —salvo un caso que se desarrolla en contexto urbano marginal (García y Cárdenas, 2001)—. En todos los casos se pretende consolidar organizaciones locales, aunque tengan diversos objetivos, tales como manejo y conservación de recursos naturales, agricultura orgánica, promoción social, desarrollo integral en comunidades indígenas, silvicultura comunitaria, capacitación campesina, etcétera. Por la particularidad de los temas que nos ocupan en este estado de conocimiento —ciudadanía, organización, comunidad— nos limitamos a analizar los componentes educativos del proceso organizativo de las experiencias reportadas en estos estudios, toda vez que el componente de educación para el trabajo es analizado en este mismo volumen por Enrique Pieck.

No obstante la variedad de enfoques y contextos sociales de los programas reportados, se pueden extraer algunos elementos comunes, constataciones y lecciones verificadas en la práctica:

- 1) Todos establecen como premisa el fracaso de los enfoques paternalistas, impositivos y extensionistas que durante muchos años se han utilizado en el desarrollo rural con grupos campesinos y, por ende, proponen alternativas validadas desde la práctica (García y Cárdenas, 2001; Mata, 1994; Chapela, 1999; CESE, 1997).

- 2) La columna vertebral es el desarrollo de procesos autogestivos y participativos.
- 3) La constatación de que cualquier proyecto autogestivo si no desarrolla el aspecto educativo termina en el fracaso. Un ejemplo de insertar lo educativo en lo organizativo es el método de elaboración de los reglamentos (García y Cárdenas, 2001; Mata, 1994).
- 4) La pertinencia de incorporar a los proyectos diversas estrategias de la cultura indígena en lo referente a formas de trabajo colectivo y explotación de recursos naturales (Chapela, 1999; Ramos, 1998; Cárdenas *et al.*, 1998); algunos ejemplos son, faena y prestafuerza; cultura antidesperdicios, de la “tanda” a los fondos rotativos, del “trueque” a los vales de intercambio de productos, “presta fuerza” en el aprendizaje: el autodidactismo solidario (Cárdenas *et al.*, 1998).
- 5) La importancia crucial de involucrar a la comunidad en procesos de planeación comunitaria —y no únicamente a la organización campesina pivote del proceso—, cuando se trate de proyectos sustentables con alcance regional aplicando para ello estrategias organizativas y educativas (Martínez, 2000; Chapela, 1999; Cárdenas *et al.*, 1998; Jiménez *et al.*, 1997; Pries, 1994).
- 6) La búsqueda de estrategias y modalidades de colaboración entre las comunidades y los agentes externos —universitarios, organizaciones civiles o agencias internacionales—, así como la integración de saberes tanto técnicos como de los campesinos y comunidades.
- 7) La constatación de que sí es posible motivar el fortalecimiento de procesos comunitarios con la intervención de agentes externos, los cuales funcionan como catalizadores de las potencialidades de la gente (Ramos, 1998; Chapela, 1999; Jiménez *et al.*, 1997).
- 8) La capacitación funciona cuando los conceptos son generados en la propia práctica de grupo (Ramos, 1998; Núñez, 2001).
- 9) La consolidación de los proyectos está relacionada con la solidez organizativa de los campesinos y de su funcionamiento autónomo.
- 10) El intercambio de campesino a campesino es el método eficaz de motivación y transmisión de conocimientos (Ramos, 1998).
- 11) La formación de cuadros campesinos que funcionen como equipos técnicos especializados en las áreas de interés de la organización garantiza la sustentabilidad y permanencia de los proyectos comunitarios y productivos.

- 12) La profesionalización y reconocimiento de la capacidad de maestros y promotores originarios de las mismas comunidades, así como fomentar investigaciones de la realidad por los mismos afectados, contribuyen al éxito de los programas y a la apropiación del conocimiento para el cambio (Salom, 2001; Ramos, 1998; Chapela, 1999; Cárdenas, 1998).
- 13) El crecimiento organizativo a nivel regional y el aprendizaje horizontal entre proyectos, surge como necesidad desde las organizaciones locales y se crean redes más amplias, organizaciones regionales o uniones de comunidades (Cárdenas, 1998; Reyes y Esteva, 1999). En ocasiones esto responde a la necesidad de establecer instancias de negociación con el gobierno, especialmente cuando se pretende obtener la gestión forestal de zonas y territorios (Chapela, 1999).
- 14) Para el crecimiento de la organización es necesario incorporar a los métodos participativos el de planeación comunitaria del manejo del territorio (Chapela, 1999).
- 15) Las técnicas participativas son indispensables para que los proyectos estén sustentados en la organización de la gente, su aplicación no puede estandarizarse ya que requieren adecuarse a cada comunidad y proyecto. Aunque contribuyen a la cohesión de la organización se concluyó que los principales obstáculos para la participación provienen de una larga historia de acciones paternalistas y de conflictos inter e intra comunitarios (Jiménez *et al.*, 1997).
- 16) Los factores del contexto que rodean a los programas que obstaculizan la participación y la gestión que varios trabajos señalan son: la baja autoestima personal, baja autoconfianza en los grupos populares, interés por resultados inmediatistas, la contra promoción de organismos asistenciales, la apatía (García y Cárdenas, 2001; Mata, 1994; Jiménez *et al.*, 1997).

Este conjunto de resultados pone el acento en los procesos de aprendizaje colectivo desde la vida organizativa y los proyectos aplicados, sin embargo ya se observa un interés por identificar los efectos afectivos a nivel de los individuos como participantes de las organizaciones, como es la autoestima, la autoeficacia y la cohesión grupal. Esta preocupación marca una diferencia con la investigación producida en la década pasada donde se enfatizaban únicamente los logros colectivos y las habilidades del grupo organizado. En esta línea, otro trabajo pone el acento en el desarrollo de habilidades de pensamiento de los sujetos-individuos y del sujeto-colectivo, para la construcción de consensos en las asambleas y reuniones de las

organizaciones. El diagnóstico en que se basa la propuesta metodológica de diálogo argumentado (llamada concordia: construcción colectiva y razonada del diálogo) indica que en general las reuniones son ineficientes, largas y los acuerdos se toman con base en el prestigio de los líderes de la palabra, en la votación o en el cansancio; problemas que debilitan la democracia interna (Salinas y Sánchez, 1999).

El desarrollo local se plantea en varios estudios como una alternativa viable para atenuar la desigualdad social y la exclusión de las organizaciones campesinas intensificada por la competitividad de los mercados globales (Pérez, 2000; Ramos, 1998; Jiménez, 1997). Se afirma que ello requiere que los ayuntamientos asignen recursos para impulsar las organizaciones de productores y que se consoliden los liderazgos sociales. Sin embargo un estudio confirmó que los gobiernos locales no cumplen esta función, que no existen políticas públicas que fortalezcan a las organizaciones campesinas y que de un total de mil 799 organizaciones registradas en dependencias gubernamentales sólo funciona 18%. Esto resultó del diagnóstico de Pérez (2000) que generó un “padrón de organizaciones y de empresas campesinas del estado de Puebla”. Por otro lado, el gran número de organizaciones vivas y actuantes que carecen de registro no son identificadas y se sabe poco de los procesos socioeducativos que han facilitado su existencia y continuidad.

Sobre la educación ambiental para el desarrollo sostenible en zonas de pobreza se proponen los modelos de educación ambiental no formal para grupos rurales (Monroy y Colín, 1993) y de educación popular ambiental (CESE, 1997; Reyes y Esteva, 1999). En ambos planteamientos se destaca la importancia de emplear nuevos paradigmas de análisis de la realidad, mayor integración de disciplinas sociales y naturales, uso de la investigación participativa como método educativo y la documentación de fuentes directas de trabajo de campo en comunidades que conservan sus recursos naturales nutriendo las acciones educativas del conocimiento tradicional y la cultura indígena (Monroy y Colín, 1993; CESE, 1997; Reyes y Esteva, 1999).

TENDENCIAS METODOLÓGICAS Y APORTES CONCEPTUALES

En un número importante de investigaciones se emplean enfoques reconstruccionistas y diseños inductivos para indagar la realidad y los procesos vivos de los programas educativos. El uso de métodos cualitativos es una tendencia muy generalizada, aun en el caso de diseños de tipo deducti-

vo (Pieck, 1996) y en las evaluaciones que parten de marcos conceptuales claramente establecidos por el investigador o por el programa a evaluar (Didou, 1994; Garduño *et al.*, 2000; Olvera *et al.*, 2001; Salinas y Porras, 2001).

La combinación de métodos cualitativos y cuantitativos es otra constante en las evaluaciones y en las investigaciones básicas (Didou, 1994; Garduño *et al.*, 2000; Mingo, 1993, 1995; Martínez, 2000; Nazar *et al.*, 2001; Salinas *et al.*, 2000). Puede afirmarse que no se dan estudios puros en términos metodológicos. Los estudios de caso predominaron en el diseño de muchos trabajos, algunos de los cuales adoptaron el enfoque histórico y heurístico (Olvera, 2001a).

La investigación-acción está presente en diversos estudios realizados desde universidades vinculadas a proyectos con campesinos, de desarrollo local y fortalecimiento organizativo (Martínez, 1999, 2001; Jiménez, 1997; Mata, 1994; Salinas y Sánchez, 1999). La aplicación más rigurosa y sistemática de la investigación-acción participativa, atendiendo a la forma en que se describe el proceso, se da en los trabajos de género y particularmente en los desarrollados desde el Colegio de Posgraduados coordinados por Martínez (2000) Díaz *et al.*, (1998), Zapata y Mercado (1996). Como consecuencia de lo anterior, la perspectiva y punto de vista de los actores participantes en los programas, es decir, de los sujetos populares, educadores/as y promotores/as está presente como una constante y eje de análisis en muchos de los trabajos.

Se observa en varias de las evaluaciones, una tendencia a considerar, por un lado, los parámetros de los programas y, por otro, la incorporación de las percepciones y saberes de los adultos o comunidades como insumo para interpretar los resultados y formular recomendaciones (Didou, 1994; Garduño *et al.*, 2000; Salinas y Porras, 2001; Pech *et al.*, 1995).

En cuanto a las sistematizaciones, se percibe un avance en términos de un mayor ordenamiento en la reconstrucción de las experiencias dirigido a responder preguntas sobre su evolución histórica, sus logros, obstáculos, métodos y estrategias. Sin embargo, se carece de planteamientos explícitos encaminados a probar las “hipótesis de acción” y a puntualizar las lecciones aprendidas, como uno de los objetivos importantes de la sistematización, entendida ésta como la generación de conocimiento desde la práctica educativa.

Se advierte que, en algunas sistematizaciones y trabajos para la intervención, participan como autores los promotores campesinos y maestros originarios de las comunidades (Salom, 2001; Jiménez, 1997; Ramos, 1998). Cabe notar que los esfuerzos donde se estimula y valoriza el

aporte de cuadros locales en la publicación de resultados suelen ser programas que reciben apoyo de fundaciones internacionales como la Rockefeller y la Ford.

La investigación más acabada se ubica en disciplinas conexas a la educación, así encontramos equipos e investigadores formados en otras disciplinas, por ejemplo, psicólogos, biólogos, ambientalistas, sociólogos, agrónomos o politólogos. Un ejemplo es el grupo de estudios sobre sociedad civil, de corte político sociológico, cuyos resultados tienen implicaciones relevantes para las ONG y la educación ciudadana pero los saldos educativos no son objeto de estudio explícito. Puede concluirse que la investigación sobre educación ciudadana, comunitaria y procesos organizativos no se constituye aún como un campo de los investigadores de la educación.

En cuanto a los conceptos y categorías de análisis presentes en los trabajos ya sea para estudiar algunos fenómenos o con carácter normativo de las prácticas, se encontraron los siguientes: los conceptos de reproducción y posicionamiento social para demostrar la función macrosocial que cumplen los programas de educación comunitaria del Estado mexicano (Pieck, 1996), y la perspectiva de género para dar cuenta de los patrones que refuerzan la subordinación de las mujeres rurales y, en sentido propositivo, las categorías de empoderamiento, autonomía y participación en la esfera extra doméstica (Centeno et al., 2000; Díaz *et al.*, 1998; Zapata y Mercado, 1996; Frade, 1998; Martínez, 1999, 2000, 2001; Mata *et al.*, 1995; Aguirre, 1997).

Asimismo, destaca el concepto de gobernabilidad para estudiar el accionar de la sociedad civil en el proceso de transición democrática que vive México. Concepto definido como “governance”, es decir como gobernabilidad democrática, que representa una categoría normativa para concebir modos alternativos de pensar y ejercer el poder político, en consecuencia no se entiende gobernabilidad como la capacidad de ejercer el gobierno (Olvera 2001a). La calidad de vida, con el fin de recoger la percepción de adultos con rezago educativo sobre el concepto de vida deseable y las dimensiones que incluye dicho concepto desde la cosmovisión comunitaria (Salinas *et al.*, 2000). La noción “sistémica” como base para la evaluación de programas, donde se incluyen los componentes administrativos, docentes, curriculares, contextuales, impacto comunitario, procesos de aprendizaje, uso de medios y materiales, etcétera (Garduño *et al.*, 2000).

Entre los enfoques y conceptos normativos para orientar tanto el pensamiento como la acción socioeducativa con los sectores oprimidos,

figuran: la nueva ética como referente de la educación popular y el desarrollo ambiental sustentable ante la crisis de paradigmas de nueva sociedad. A un nivel más operativo se reiteran principios como la concepción dialéctica, práctica-teoría-práctica; el valor del conocimiento tradicional, los métodos participativos, la autogestión grupal, el sentido de autoeficacia y el aumento de la autoestima en las personas.

El desarrollo de habilidades de pensamiento y los procesos afectivos se utilizan para estudiar el impacto de programas innovadores para jóvenes rurales y mejorar la eficiencia de las asambleas de las organizaciones de adultos de sectores populares (Garduño *et al.*, 2000; Salinas y Porras, 2001; Salinas y Sánchez, 1999). Por último, destaca la noción de multidimensionalidad tanto en el abordaje de las disciplinas para diseñar programas de adultos en temas de población y salud, como para la comprensión del concepto de calidad de vida de las comunidades rurales (Didou, 1994; Salinas *et al.*, 2000).

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

A lo largo del trabajo se han presentado conclusiones parciales, en este último apartado se retoman algunas de las más importantes y se sugieren ciertas líneas de investigación que conviene impulsar —entre muchas otras—.

- 1) Cerca de la mitad de los documentos reportados constituyen investigaciones formales —investigación básica, evaluación y diagnóstico—, y la otra mitad tienen como objetivo la reconstrucción de experiencias y la intervención.
- 2) El tema que predomina en estos trabajos es el de género, vinculado con objetivos de sustentabilidad, empoderamiento y desarrollo rural.
- 3) La investigación se ha producido principalmente desde universidades y centros de investigación con fondos propios o con patrocinio de fundaciones internacionales y CONACYT. Las ONG y el gobierno han impulsado muy pocos de los trabajos reportados.
- 4) No se cuenta con un cuerpo teórico ni empírico específico y especializado para abordar la educación ciudadana de los grupos y de los jóvenes y adultos en situación de pobreza, por lo que aún no constituye un campo de estudio de la investigación educativa.

- 5) Lo que se encontró en este estado de conocimiento constituyen aportes teóricos y metodológicos que servirían para construir este campo específico de estudio, aunque no representen insumos suficientes. En efecto, dichos aportes provienen de una diversidad de estudios cuyos fines son convergentes y contribuyen, en última instancia, a la formación de una ciudadanía popular más conciente, activa y propositiva.
- 6) Se confirma la precariedad, verticalidad y marginalidad con que se operan programas educativos desde el Estado y a la vez la forma en que técnicos, educadores y educandos le dan sentido y soporte a estas experiencias con sus propios recursos e iniciativas: materiales, pedagógicos, logísticos.
- 7) En contrapartida, las experiencias locales impulsadas por las ONG o por núcleos universitarios continúan generando alternativas educativas y organizativas, vinculadas con las realidades de los sectores populares y campesinos, probadas y surgidas de una práctica sostenida a lo largo de años. Por tanto, la propuesta de modelos educativos y marcos conceptuales que orienten la acción, resultan de la acumulación de experiencia y la sistematización reflexiva.
- 8) Se reitera un principio de sobra conocido como condición de éxito de cualquier programa que aspire a incidir en el desarrollo comunitario, la importancia de partir de los valores, identidad étnica, cultura y prioridades de los adultos.
- 9) Sabemos todavía muy poco de los procesos educativos, cognitivos, afectivos y de la forma en que se construyen aprendizajes sociales en el tema de la formación de ciudadanía, educación para la organización y la democracia. En efecto, esto se manifiesta en las escasas investigaciones formales que son realizadas por especialistas en educación, y en estos casos se han centrado en programas de tipo semi escolarizado con una proyección comunitaria.
- 10) Nuevamente se confirma que la organización y el trabajo grupal son los espacios educativos idóneos para la educación de jóvenes y adultos.

El diagnóstico de necesidades de la población usuaria requiere todavía afinar sus enfoques conceptuales y metodológicos a fin de evitar sesgos y condicionamientos *a priori* desde la perspectiva del investigador o desde la oferta de los programas. El concepto de necesidad y la forma de indagarlo son áreas de oportunidad para una investigación realmente contextualizada en la diversidad de realidades y visiones de los sujetos adultos pobres.

La evaluación continúa siendo un vacío notorio. De manera particular consideramos que se requiere de diseños e indicadores para desarrollar:

- 1) Evaluaciones de proceso y de impacto de los logros organizativos, para ello se sugiere estudiar más finamente los factores individuales y grupales que facilitan la continuidad y autonomía de las organizaciones.
- 2) Identificar los aprendizajes sociales, las habilidades cognitivas y afectivas, que se desarrollan como resultado de la participación en organizaciones.
- 3) El impacto de la educación informal ciudadana derivada de los acontecimientos cívicos y políticos que afectan la vida de los sectores populares.
- 4) El impacto comunitario de programas innovadores que introducen nuevas prácticas organizativas, toma de decisiones democráticas, planeación participativa, equidad de género, empoderamiento, valoración de la identidad cultural, mejores niveles de interlocución con autoridades, etcétera.

Con relación a la conceptualización de ciudadanía y educación ciudadana:

- 1) Un reto importante consiste en reconstruir los sentidos y significados que la población pobre da a las nuevas formas de participación en sus asuntos privados y públicos, con el fin de acercarse a generar un concepto de ciudadanía desde las prácticas cotidianas de la gente. Con esta base se podría dialogar con la literatura internacional sobre el tema para enriquecer los esfuerzos conceptuales.
- 2) Identificar los saldos educativos de los programas comunitarios y las iniciativas civiles a fin de integrar un grupo de conocimientos y habilidades que juntos constituyan un núcleo básico de competencias ciudadanas.
- 3) Análisis de los programas de formación de promotores, educadores de adultos y líderes sociales, sobre los componentes necesarios para incidir en la educación ciudadana.

La sistematización de experiencias debe enfocarse a generar conocimiento, en lugar de limitarse a describir cronológicamente las actividades o etapas de un programa, para lograrlo se requiere:

- 1) Mayor rigor en el diseño de esquemas metodológicos que faciliten el ordenamiento de la información de forma tal que conduzcan a la verificación de hipótesis de acción y a precisar focos de análisis con variables muy específicas. Esto permitiría identificar qué aspectos concretos de las acciones educativas o promocionales, producen determinados resultados. Igualmente facilitaría determinar más claramente las lecciones aprendidas de cada experiencia.
- 2) Avanzar hacia la generalización de resultados para lo cual sería de suma utilidad realizar un estado de conocimiento de las prácticas.

Es necesario estudiar los procesos y efectos de la educación en derechos humanos dirigidos a adultos pobres y organizaciones sociales, ya que la actividad desplegada ha sido intensa en este rubro, sin embargo no se detectó ningún estudio al respecto.

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y FAMILIA

María Mercedes Ruiz Muñoz

CONTEXTO EDUCATIVO NACIONAL (1992-2002)

Por la naturaleza de la investigación en el subcampo educación y familia, centramos la atención en tres campos involucrados: la educación inicial, la preescolar y la de adultos correspondiente al periodo 1992-2002.

Como se puede constatar a lo largo de la década, la educación a padres para un mejor desarrollo de los hijos representó una de las acciones prioritarias en las políticas y en los programas educativos. La existencia de diferentes instituciones ocupadas de esta tarea —tanto gubernamentales como no gubernamentales— confirman que la educación a la familia aparece como una práctica que articula la inicial, la preescolar y la de adultos; además de que cada día va ganando terreno en las decisiones de la política nacional y local.

Con respecto a las iniciativas en educación inicial, destacan el Programa de educación inicial de la de SEP y el Proyecto de orientación a padres de familia; los cuales están centrados en la vinculación de los métodos pedagógicos de este nivel educativo, con los de la educación de adultos.

Durante el periodo de referencia, se otorgó mayor importancia a la modalidad no escolarizada debido a la gran población infantil que no tiene acceso a los servicios ofrecidos por la educación inicial y a la gran diversidad de programas existentes. Desde que se instituyó esta modalidad, se ha contado con la participación directa de los padres de familia quienes, previa

capacitación, promueven la educación de sus hijos. Asimismo, se ha tratado de equiparar las oportunidades educativas entre la población que habita en las zonas rurales, urbanas marginadas e indígenas. En la capacitación ofrecida a los padres se han incluido temas sobre desarrollo, nutrición y salud del niño para fomentar sus capacidades físicas, cognoscitivas y afectivas.

En esta modalidad, también comenzó a operar el Programa de educación inicial no formal en diez estados del país, financiado por el Banco Mundial, el PNUD, la UNESCO y el gobierno federal.

Por otra parte, la participación del CONAFE fue igualmente significativa, al operar el Proyecto de educación inicial (PRODEI) para incluir y mejorar la participación de los padres de familia e incrementar sus conocimientos para un mejor cuidado de los hijos.

A principios de los noventa, en diversas entidades federativas, ese mismo organismo puso en marcha, con carácter experimental, el proyecto centros infantiles comunitarios destinado a las zonas rurales con extrema marginación. Con respecto a sus logros se puede decir que posibilitó la participación de las madres campesinas en la educación de sus hijos.

Por lo que toca a la educación de adultos se han realizado diversas actividades en instituciones de carácter privado y gubernamental a través de la modalidad “escuela para padres”, entre ellas la del DIF, la SEP, el IMSS y Canal Once-IPN, que actualmente continúan con esta labor. Dentro de las organizaciones privadas, la educación a padres está centrada en los niveles inicial, preescolar y primaria y, ocasionalmente, en centros de educación media superior, así como en algunas instituciones dedicadas al desarrollo familiar y al humano y psicológico.

También se distingue el trabajo realizado por el CEE que, en 1992, a través del Proyecto nuevos espacios educativos, operó en seis centros infantiles comunitarios ubicados en colonias populares del DF. Con él se atendió a niños de dos meses a cinco años de edad, su metodología consistió de tres fases: trabajo con padres, impulso a su desarrollo personal y participación en el proyecto educativo de sus hijos.

A ello se sumó, el Programa 1996-2000 del INEA, en el que se planteó como prioridad la atención a las mujeres para reducir las inequidades educativas respecto de la educación de varones; y propiciar un mejor ambiente de formación en los hogares para la educación de los hijos e hijas.

Como parte del programa de modernización educativa del INEA, en 1996 se definieron seis proyectos estratégicos, entre ellos sobresale el MEV, el cual forma parte del nuevo currículum de educación básica para jóvenes y adultos. A través de sus tres niveles y 42 módulos, se pretende impulsar la adquisición de aprendizajes elementales de salud e higiene, la prevención

de enfermedades y cuidados en el hogar y la capacitación para el trabajo. Dentro de dicho modelo, se desarrollan tres módulos relacionados con la educación de padres y madres, que forman parte del eje familia:

- 1) El módulo “Ser padres. Una experiencia compartida”, aborda temas en torno a la paternidad y la maternidad, el desarrollo de competencias para satisfacer necesidades estratégicas de las personas en el ámbito de las relaciones familiares, la revalorización de la paternidad y la maternidad, la organización de la vida en familia, para favorecer el proceso de lectura y escritura.
- 2) El módulo “La educación de nuestros hijos e hijas”, incorpora temas como el crecimiento y desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, la sexualidad, el afecto, el juego, la comunicación y los valores, la relación familia-escuela y las tareas escolares, violencia intrafamiliar y adicciones.
- 3) El módulo “Un hogar sin violencia”, desarrolla temas como los conflictos y la violencia en el medio familiar y social y pretende mostrar formas de convivencia en la familia que incluyan el respeto, la solidaridad, la dignidad, la fraternidad y la paz.

Entre otras acciones relacionadas con la participación de los padres de familia, la SEP lleva a cabo en el DF el Programa de educación preventiva contra las adicciones (PEPCA), que aborda, a través de cuadernos de trabajo, la prevención del uso y abuso de alcohol, tabaco y drogas; el manejo responsable de la sexualidad, la educación ambiental, los valores y el aprovechamiento creativo del tiempo desde una perspectiva humanista instrumentada a través de tres modalidades complementarias: valores, desarrollo pleno y prevención de uso de sustancias tóxicas.

En 1998, el Consejo Nacional para las Adicciones (CONADIC) publicó el texto *Crecer como familia. Guía de prevención de las adicciones para padres*; donde se muestra cómo incide la familia en la prevención de las adicciones, la importancia de fijar normas y valores en los hijos, y el respeto y la confianza que deben existir entre los miembros de la familia. Sugiere actividades para ayudar a mejorar y fortalecer los lazos familiares; muestra los factores de riesgo del consumo de sustancias adictivas; y la manera de modificarlos a través de la información, el fortalecimiento de habilidades para demostrar afecto, el apoyo y la comprensión, los cuales actúan como factores de protección.

En cuanto a los eventos destacan los siguientes:

- 1) Encuentro nacional de investigadores sobre familia, que se celebra cada dos años, de 1993 a la fecha en la UAT organizado por el Centro Universitario de Estudios para la Familia.
- 2) El Congreso nacional sobre educación a padres celebrado en Toluca en 1990.
- 3) Encuentro de experiencias de instituciones que trabajan con padres de familia celebrado en 1998 en la UPN.
- 4) Foro de nuevos horizontes en la relación padres de familia-escuela organizado por la Subsecretaria de Servicios Educativos para el Distrito Federal.
- 5) Encuentro internacional de medios de comunicación, educación y familia: influencia de los medios y derechos de la niñez a la educación, organizado por la Asociación nacional de padres de familia y el gobierno del estado de Hidalgo en 1998.
- 6) Foro internacional de escuela, familia y sociedad organizado por el Instituto Fomento e Investigación Educativa, AC, en 1995.

SISTEMATIZACIÓN CUANTITATIVA DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo estuvo marcado por dos periodos de búsqueda: marzo-septiembre de 2001 y septiembre de 2001-mayo de 2002. A continuación presentamos las características de cada una de estas fases de trabajo y sus resultados:

La búsqueda inicial se efectuó en ocho centros de documentación: CEE, DIE-CINVESTAV, UPN, CREFAL, UDLA, ISCEEM, INEA Y CEAAL. Dada la orientación de este subcampo, que refiere al proceso formativo de los padres de familia, la primera búsqueda se enfocó a los descriptores educación y padres de familia y la relación entre éstos.

De septiembre de 2001 a mayo de 2002, se hizo una segunda búsqueda en las bases de datos del CEE: CEEDUC, RLEE, REDUC-REDMEX. Así mismo se incluyó en la búsqueda a la UDLA-Puebla, a la UP, a la UAT, a la facultad de Psicología de la UNAM, UX, la UV, el ILCE, y las bases de datos del IRESIE y Artemisa del Centro Médico Siglo XXI del IMSS. Se hizo una revisión de las memorias de los Congresos nacionales de investigación educativa realizados de 1993 a 2001.

Para el desarrollo de la segunda etapa, ampliamos el campo de la búsqueda con los descriptores: orientación familiar, relación padres e hijos,

educación del niño, prácticas de crianza, cuidado del niño y el papel de la familia.

Del directorio del Primer foro educación y familia, localizamos instituciones que contaran con centros de documentación que tuvieran material sobre educación a la familia. En los centros de documentación donde fue posible la consulta, se ubicaron relatos de experiencias y manuales para trabajar con padres de familia pero no se localizaron trabajos de investigación.

Gracias a esta segunda búsqueda agregamos más de treinta investigaciones para elaborar el estado de conocimiento. Finalmente se reporta un total de 75 documentos.

EJES TEMÁTICOS

Los resultados de las búsquedas realizadas permitieron construir cinco ejes temáticos del subcampo de investigación sobre educación y familia.

CUADRO 1
NÚMERO DE TRABAJOS POR TEMA

Ejes temáticos	Subtotales	%
1. Familia y escuela	29	39
2. Familia y prácticas de crianza	18	24
3. Familia y salud	18	24
4. Familia y espacios alternativos de formación de padres	7	9
5. Otros	3	4
Total	75	100

Como se puede apreciar en el cuadro 1, los ejes temáticos que mayor representación tienen son: familia y escuela, familia y salud y familia y prácticas de crianza.

Un dato importante: del total de documentos es el tipo de trabajo que representan. A este respecto conviene precisar que 68% son textos que

pueden ser caracterizados como reportes de investigación propiamente. El porcentaje restante corresponde a ensayos fundamentados y sistematizaciones.

Asimismo, fue fundamental determinar el tipo de trabajo que conforman a cada uno de los ejes temáticos. En el cuadro 2 se observa que familia y escuela, familia y prácticas de crianza y familia y salud concentran la mayor parte de las investigaciones. También contrasta el reducido número de trabajos que se ubica en la categoría evaluación así como el número de estudios en el eje de otros.

CUADRO 2
NÚMERO DE TRABAJOS POR TIPO Y EJE TEMÁTICO

	Familia y escuela	Familia y prácticas de crianza	Familia y salud	Familia y espacios alternativos de formación	Otros	Subto- tales
Caracterización diagnóstico	7	4	4		1	16
Evaluación	3	1	3			7
Intervención	4	6	6	1		17
Investigación básica	6	2	1	2		11
Sistematización	3	3	1	4	1	12
Ensayos	6	2	3		1	12
Totales	29	18	18	7	3	75

Un último aspecto importante a precisar es la fuente de localización de los documentos. Como lo muestra el cuadro 3, en la distribución de trabajos se aprecia que el mayor volumen proviene de los publicados en revistas y en memorias, con un total de 27 y 22 trabajos respectivamente; ambos rubros concentran más de la mitad del total.

Después, con una cifra importante pero considerablemente alejada de la primera están los publicados como libros o capítulos de libros (9) y las antologías (5). Otras fuentes tienen números modestos como las tesis de maestría y doctorado.

CUADRO 3
NÚMERO DE TRABAJOS POR FUENTE DE LOCALIZACIÓN

	Familia y escuela	Familia y prácticas de crianza	Familia y salud	Familia y espacios alternativos de formación	Otros	Subto- tales
Revistas	12	4	9	1	1	27
Memorias	8	9	4	1		22
Libros	4	2	1	1	1	9
Series	1				1	2
Antologías		3	2			5
Tesis	2			2		4
Mimeo	2		2	2		6
Totales	29	18	18	7	3	75

SISTEMATIZACIÓN DEL ANÁLISIS CUALITATIVO

La sistematización cualitativa, está organizada a partir de ejes temáticos que son resultado de la problematización presente en las investigaciones: familia y escuela, familia y prácticas de crianza, familia y salud, familia y espacios alternativos de formación y familia, comunicación y ciudadanía.

Participación de los padres de familia en la escuela

En este eje temático se concentra la mayor parte de los trabajos revisados, 29 de 75 documentos localizados en el periodo 1992-2002. Representa un espacio significativo de producción de conocimiento y de desarrollo de investigación. En general se confirma la tendencia sobre la importancia de la participación de los padres de familia en la escuela para la permanencia y el desempeño escolar de los hijos. Dicha tendencia se inscribe en diversos dispositivos que permiten vislumbrar acerca del vínculo escuela y familia: que va desde la percepción de los actores involucrados hasta la construcción de espacios a nivel microsociedad entre el mundo escolar y el familiar. A partir de estas consideraciones generales, se intenta abrir la complejidad de la temática en cuestión, recuperando los puntos nodales que articulan el tipo de investigación, la perspectiva analítica y los resultados.

Una vertiente de trabajos (7/29) busca caracterizar la forma como se construye y significa la relación escuela y familia a partir de la percepción y la opinión de los actores. Entre los estudios de opinión destaca el trabajo de Campos (1999 a y b) que apunta cómo los padres de familia perciben el trabajo de los maestros en relación con la educación de los hijos, llama la atención la valoración positiva de los padres de familia sobre el trabajo que realiza el maestro en el aula y los resultados que observan en el desempeño de los hijos.

En esa misma orientación, se ubica el estudio de Palomar y Márquez (1999) y Bello (1996), cuyos resultados destacan la implicación de esta relación en el ámbito familiar, particularmente en las relaciones de los padres con los hijos y el papel de los padres en las tareas escolares. Resulta relevante en estos estudios las relaciones que se ubican en las prácticas y los espacios específicos de cada uno de los ámbitos: el familiar y el escolar. Cabe mencionar que en los resultados de opinión, a pesar de que se reconoce la importancia de esta relación, se filtra una visión tradicional de la participación de los padres, centrada en los aspectos de la administración escolar y el mantenimiento de la escuela.

En la caracterización de la relación escuela y familia se localiza otro tipo de estudios, que al insertarse en las prácticas educativas con los padres y los niños, plantea que la permanencia de los niños en las escuelas, el éxito o fracaso se relacionan con la trayectoria familiar (Badillo, 1993), es decir, la historia y experiencia escolar al interior de la familia juega un papel significativo en la representación que construyen los niños de la escuela; otro estudio (Nieblas, 2001), centra la atención en las representaciones sociales de los padres a partir de la relación con la escuela, es decir, en las formas de percepción y significación con relación al papel del maestro, la enseñanza, el aprendizaje y las condiciones físicas del espacio escolar. Por otra parte, la problemática de la tarea escolar, que también se observa en los estudios de opinión, se construye como una mediación del vínculo escuela y familia y, al mismo tiempo, como una expresión de la desigualdad educativa, en tanto que los padres de mayor escolaridad se encuentran en mejores condiciones para apoyar a los hijos en las tareas, respecto a los padres de menor escolaridad (Velásquez, 1997).

Otra vertiente de estudios de carácter evaluativo, contribuyen a entender el papel que tiene la escuela y la familia en el desempeño escolar y el tipo de relación que se teje entre las diversas variables. Destaca aquí el trabajo de Schmelkes y Ahuja (2001), los resultados se perfilan a la poca importancia que tiene la variable familia con relación a la escolar, particularmente, en el caso del desempeño de los niños en las áreas de matemáticas

y español, es decir, sorprende la capacidad de la variable escolar frente a la familiar y la socioeconómica.

También reportamos en este rubro investigaciones que no tienen como objeto de estudio la relación escuela-familia pero obtienen resultados al respecto, destacan dos trabajos: el estudio del rezago educativo de Weiss y Ezpeleta (1994), del que llama la atención el argumento sobre la decisión de los padres de familia de comunidades rurales e indígenas para enviar a los hijos a la escuela y prescindir del niño durante media jornada, lo cual constituye la elección más importante al comienzo de la relación con la institución escolar, aun frente a la sobrevivencia familiar.

Por su parte, el estudio de Schmelkes, Noriega, Lavín, Martínez, Cassigoli y Wong (1992) *El mejoramiento de la calidad de la educación primaria: un estudio comparativo*, apunta entre una de las variables a la familia frente a la escuela. Señala que los padres de nivel socioeconómico más bajo tienen menos expectativas respecto al logro de sus hijos, mantienen menor contacto con la escuela y no están en condiciones de apoyar a los hijos en las tareas, lo que repercute en la valoración de la escuela por parte de los hijos. Este estudio, de enfoque experimental y cuantitativo, enfatiza las variables que intervienen en el desempeño escolar del niño y se deduce que la familia no es determinante en el rendimiento de los niños en la escuela.

Una vertiente importante de trabajos se refiere a los estudios de intervención o colaboración, en diferentes expresiones, que enfatizan aspectos metodológicos: García (1993), Martín del Campo (2001), De los Ríos (1994) y De Chimal *et al.*, (1993). La mayor parte de los trabajos desarrollan estrategias de intervención con los padres de familia en diferentes niveles de participación y enfoques metodológicos.

La intervención se ubica en varios planos: para mejorar la relación entre los padres y los hijos al interior de la familia y solucionar los problemas que afectan directamente el rendimiento escolar y afectivo de los hijos. Para transformar las prácticas autoritarias de la escuela en procesos más democráticos y la inclusión de los padres de familia en la toma de decisiones. Para contrarrestar los efectos de abuso del poder, propios de la institución escolar, a través de la búsqueda de una participación real y autogestiva de los padres de familia en los procesos educativos, para generar la construcción de un proyecto educativo basado en la formación de valores y para los derechos humanos frente a un mundo cada vez más deshumanizado y finalmente la contribución de la familia para elevar la calidad educativa de los hijos a partir de procesos de educación permanente.

Estos estudios ponen de relieve el trabajo educativo con los padres de familia y el impacto al interior de las relaciones familiares y escolares y, a su

vez, destacan las articulaciones que se construyen entre la familia y la escuela, como espacios de constitución de los hijos, pero también, de los maestros, los directivos y los padres de familia.

Sobresalen también seis trabajos que se inscriben en resultados de investigación básica. Los estudios documentan la participación de los padres a partir de la interacción cotidiana en la vida escolar. La mayor parte fueron de larga duración y en algunos casos, responden a las exigencias de tesis de posgrado: Galván (1995 y 1997), Guerrero (1997), Saucedo (1999), Forck (2001) y Cabrera (2002).

Entre los resultados se reporta, de acuerdo con Galván, que la escuela no es un ámbito exclusivo de docentes y alumnos, y que los padres tienen una presencia en el aula a través del trabajo que aportan junto con los maestros, para sostener el quehacer del grupo, dicha presencia trasciende la estancia física en la escuela. Se observa, además, que los padres de familia de escasa escolaridad tienen una participación activa en el trabajo de los maestros en el aula, este hallazgo permite tomar distancia de la afirmación de que a menor escolaridad de los padres menor intervención en el proceso educativo de los hijos, aunque seguramente los padres más escolarizados cuentan con mayores recursos para participar.

Este argumento, se ubica desde otra perspectiva en la tesis de Cabrera, al señalar que la participación de los padres de familia se da de manera diferenciada, dependiendo de los aspectos relacionados con la organización escolar, la trayectoria social de la escuela y los maestros; la propia escuela estructura mecanismos de bloqueo en el involucramiento de los padres, y esto tiene que ver con el poco o nulo reconocimiento que tienen éstos como educadores, con el descrédito de los conocimientos obtenidos en la familia, con la falta de comunicación en aspectos académicos entre padres y maestros y la falta de proyectos viables en el ámbito nacional que hagan posible dicha relación.

Más aún, el trabajo de Guerrero, explica que los directivos enfrentan en su quehacer cotidiano el desinterés y la oposición de los maestros, autoridades y padres de familia en el replanteamiento de la gestión educativa. Esto se comprende, en parte, porque en la escuela se recrean prácticas, saberes, experiencias y expectativas, que a su vez orientan la participación de padres hacia un matiz asistencialista, de apoyo económico y material para la escuela.

El estudio de Saucedo, parte de las percepciones y representaciones que los padres han construido a partir de la experiencia y el recuerdo con la escuela; el uso que hacen del mismo, muestra cómo para una determinada generación, la importancia de la escuela se ha transformado a lo largo del

tiempo. Sugiere que no es posible entender el sentido que las personas otorgan a la escuela a partir de los significados que arraigan en el presente, sino que es necesario ubicar una perspectiva temporal de largo alcance.

En este rubro, también se ubica el trabajo de Forck, quien plantea el importante y el reiterado problema de la integración de niños con discapacidad a escuelas regulares, ya que el maestro, como trabajador, no se considera suficientemente preparado para una práctica docente que se apoye en su experiencia. La participación de los padres de familia en la escuela es un factor real de intervención en la vida cotidiana de los planteles, especialmente en los niveles preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, aunque la presencia de los padres de familia incide en las decisiones de las autoridades y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los padres consideran que no cuentan con la preparación necesaria para educar y atender a los hijos.

A partir de los resultados que reporta la investigación básica, se muestra por un lado, que la perspectiva teórica-metodológica pone en cuestión algunos resultados que reportan los estudios de opinión y, por otro, al interior de la misma perspectiva, parte de los hallazgos que permiten una visión integral de la problemática. Esto hace pensar acerca de los procesos de producción del conocimiento, las exigencias epistemológicas y la metodología aplicada.

En el rubro de sistematización se ubican tres trabajos que documentan experiencias educativas y estudios de opinión: Estrada y Hernández (1993), Guevara (1996) y Gómez (1999). Se enfatiza la importancia de los programas dirigidos a los padres, particularmente en temas referidos a la estimulación temprana y el desarrollo de estrategias para apoyar a los hijos en las tareas escolares y contribuir, de esta manera, al éxito escolar de los mismos; se pone en cuestión la ausencia o la limitada presencia de programas específicos de formación de docentes en el trabajo con padres de familia. Los programas existentes no son suficientes para habilitar al futuro maestro y enfrentar los desafíos que plantea la relación docente y padres de familia.

Finalmente se sistematizan los resultados de los estudios de opinión para abrir la discusión sobre la relación escuela-familia y confirmar la hipótesis del efecto positivo que se produce cuando los padres de familia se involucran en la educación escolar de los hijos. Entre los hallazgos se señala que la actitud de los padres ante la escuela y el estudio tendrá un efecto decisivo sobre el niño; y que la falta de valoración al aprendizaje de los padres repercutirá a su vez en la poca valoración de los hijos hacia su propio aprendizaje.

Entre los ensayos fundamentados destacan cuatro tipos de trabajos: Canto y Rodríguez (1999), Medina (1997), Pichardo (1994) y De Chavarría (1994). El primero es un estudio comparativo entre las culturas de las familias mexicanas y estadounidenses y su relación con la escuela. Se parte de la premisa que la familia representa la institución más importante para el niño y que comparte con la escuela la socialización, la formación de valores y el lenguaje cultural.

Entre los resultados más sobresalientes se plantea que existen similitudes de la importancia y el significado que las familias mexicanas y estadounidenses otorgan a la “familia” como la institución colaboradora de la escuela. En cuanto a las diferencias, señala que las estadounidenses fomentan más la independencia de sus hijos; que existe una mayor vigilancia de la escuela y los aprendizajes de los niños; y que se tiende a que los salones de clase se parezcan más al espacio familiar para mejorar el aprendizaje y las actitudes de los niños.

El segundo estudio se refiere a la participación de los padres en el ámbito de la escuela desde una perspectiva democrática. Las conclusiones más importantes muestran que la participación de los padres constituye no sólo un ejercicio de su paternidad y de madurez democrática, sino una verdadera garantía para mejorar la “calidad de la educación”.

El tercer trabajo enfatiza la importancia de los adultos como mediadores en el aprendizaje de los hijos, plantea el problema de la mediación por parte del padre y el maestro, éstos desarrollan diversas maneras de intervención con los niños, en respuesta a la estimulación, los niños adquieren comportamientos, aprendizajes y estructuras cognitivas. Además advierten sobre los criterios que los padres de familia deben tomar en cuenta para lograr un aprendizaje significativo en los hijos así como el papel que debe asumir el docente en la escuela. El cuarto trabajo plantea la importancia y el papel que tiene la familia en la educación de los hijos y la reconoce como el principal agente educativo.

En suma, esos cuatro trabajos, tratan diversas dimensiones de la relación familia y escuela: en principio el valor y el significado que otorga la familia a la escuela y la especificidad en dos culturas (México y Estados Unidos), el papel que se le otorga a la familia para elevar la calidad de la educación de los hijos, la mediación de los padres y los maestros en el aprendizaje de los hijos y el reconocimiento de la familia como el principal agente de la educación de los niños.

A partir del análisis de las investigaciones producidas en la década, el eje temático escuela y familia, se puede señalar que se consolida como un campo problemático de interés de los investigadores. En general prevalece

la tendencia sobre la importancia de la participación de los padres de familia en la escuela para un mayor beneficio en la educación de sus hijos. Asimismo, gran parte de las investigaciones reportadas confirma que la participación de los padres se limita a cuestiones de corte administrativo, apoyo en cuotas y mejoramiento de la escuela. Sin embargo, existen otras investigaciones de corte etnográfico que enfatizan la existencia de una participación activa de los padres en la vida cotidiana de la escuela, que tiene efectos significativos en el funcionamiento de la escuela y el desempeño académico de los niños.

Los estudios relacionados con la intervención en la escuela, en sus diversas variantes, se enfocan a mejorar la participación de los padres de familia como un ejercicio democrático y como una forma de mejorar las relaciones al interior de la familia (padres-hijos); en las escuelas rurales, la participación de los padres es fundamental para la permanencia de los maestros en la comunidad y, por ende, en la escuela, lo cual incide en la disminución de reprobación de los niños.

Otro tipo de estudios confirma también la importancia de reforzar los vínculos entre la familia y la escuela, sin embargo, queda indicado que las trayectorias familiares y las expectativas que se construyen en torno a la escuela, tienen un papel significativo en el tipo de relación que establecen los padres de familia y en la forma como sus hijos se insertan en los procesos educativos. A mayor valoración de los padres sobre la escuela, mayor participación de los niños en el trabajo académico.

A pesar de que se reconoce la importancia de la participación de los padres de familia, en general se reproducen relaciones de poder al interior de la misma, los directivos y maestros tienden a bloquear la participación de los padres cuando va más allá de las actividades de corte administrativo, lo cual repercute en los procesos de gestión educativa. Sin embargo, los maestros y directivos manifiestan que la política educativa y la propia SEP limitan la participación de los padres de familia. Llama la atención que esta tendencia se revierte en las escuelas que integran a los niños con discapacidad en los grupos regulares, en este caso, la escuela demanda una participación activa y permanente de los padres e influye en las decisiones de los directivos y maestros en la educación de los hijos.

Otro aspecto relevante se refiere a la mediación que tienen los padres de familia en el aprendizaje de los hijos, incluso se les responsabiliza de su desempeño, particularmente para el apoyo a las tareas escolares. En esta discusión se plantea que las tareas escolares reproducen la desigualdad social y educativa de la escuela, los padres de mayor nivel educativo tendrán mejores recursos para apoyar a sus hijos; mientras que los de menor esco-

laridad no están en condiciones de otorgar ese apoyo. Cabe mencionar, como lo reflejan algunas investigaciones, que al contrario de lo que se piensa, los padres en condiciones de pobreza y escasa escolaridad tienen una participación activa en la escuela, pero están en mayor desventaja para apoyar en las tareas escolares.

También resalta que los padres de familia valoren de manera positiva a la escuela y el desempeño de los maestros con sus hijos, a pesar de que desconocen sus formas de trabajo, los contenidos y, ocasionalmente, los materiales que utilizan sus hijos. Sin embargo, consideran que los niños aprenden y se muestran contentos con el aprovechamiento académico.

Finalmente, se observa la importancia que cada día va tomando la sistematización de experiencias como un trabajo de carácter académico y de investigación.

Relaciones entre la familia, prácticas educativas y de crianza

Este eje temático concentra 18/75 trabajos reportados y enfatiza el carácter educativo presente en las prácticas de crianza de las madres. Además considera las prácticas educativas que se dan en el seno familiar a partir de las relaciones que se construyen al interior de la familia.

En los estudios de diagnóstico sobresalen cuatro trabajos: Vera (1997); Jassán, (1994); Galdea, (1994) y González (1995). El primero, se llevó a cabo con un grupo de madres de comunidades de una zona rural de la región centro del estado de Sonora. Se parte de la necesidad de incrementar el conocimiento sobre el papel de los padres como educadores; para que sirva de guía en el desarrollo de los programas de educación para padres. En función de ello, se analizaron las características de los padres relacionadas con las prácticas de crianza y los estilos vinculados a las estrategias de enseñanza-aprendizaje tales como: estilo de autoridad, estado anímico y autoconcepto, variables que promueven el desarrollo de competencias en el niño.

De lo anterior, se ratifica el supuesto de que en la estimulación y las competencias académicas del niño intervienen de manera importante las creencias y valores de los padres. Asimismo, se enfatiza la importancia de los conocimientos, la educación de la madre y su condición social para el cuidado del niño.

El estudio de Jassán (1994) muestra la experiencia de diferentes proyectos operados para la educación inicial en su modalidad no escolarizada. A manera de reflexión, después de la modernización educativa, es uno de

los primeros que confirma las bondades de la educación inicial, en dicha modalidad. Esta última, sustenta sus acciones mediante la participación de los padres de familia, a los cuales también les permite una mejor integración familiar y comunitaria. En otras palabras, complementa la educación familiar, enriquece y diversifica las prácticas de crianza y, al mismo tiempo, previene el desarrollo de factores que limiten los estímulos en el contexto familiar, la falta de afecto y las deficiencias nutricionales. Asimismo, se advierte la necesidad de continuar en esta misma línea para atender a otros niños que no cuentan con los servicios de la educación inicial.

El trabajo de Galdea (1994), alude a una investigación de corte cualitativo y de acuerdo con el autor, se requiere orientar a los padres de familia en la educación de sus hijos, ya que debido al acelerado cambio social surgen en ellos un sinnúmero de preguntas en torno a su función como educadores. A través de este trabajo se propone un programa de escuela para padres en el que se incluye a los maestros.

González (1995) se distingue por tomar en cuenta la importancia de los aspectos sociales para comprender los problemas escolares, es decir la relación entre la escuela y la familia. El autor logró aportar desde otras investigaciones la relación entre estilos de crianza y logros escolares, destacando el papel de los padres de familia. Rescata las observaciones de diferentes autores desde el enfoque sistémico, con el fin de comprender la relación entre el individuo y los sistemas sociales a los que pertenece.

Sobre los aportes de estos autores, contribuyen con conocimientos extraídos de la misma práctica educativa de las madres para conformar los programas educativos destinados a esta población. Se destaca la necesidad de diseñar alternativas integradas para promover la equidad, mejorar la calidad y la eficiencia del sistema educativo. A su vez, se reflejan las problemáticas que afectan el buen desarrollo infantil.

Otro tipo de trabajos se refieren a tres sistematizaciones: Linares (1992), Pérez Gil (1992) y Vera (1998). El trabajo de Linares ofrece un panorama sobre el estado de la práctica en torno a la educación de los hijos, tanto en México como en otros países de América Latina. Destaca la escuela para padres como alternativa de orientación, así como la diferencia de trabajo entre esta modalidad y la que se lleva a cabo en los centros de atención preescolar (México). A manera de conclusión nos señala que a pesar de los avances en materia de orientación familiar, aún no se cuenta con programas de apoyo familiar para la crianza y educación de los hijos.

El trabajo de Pérez Gil (1992), realizado en dos zonas rurales del estado de México y Oaxaca, plantea como propósito, conocer la conducta de lactancia de dos grupos de madres, sus arreglos intra y extra domésticos y

la percepción sobre esta práctica alimenticia. Destaca la situación sobre la composición familiar, la escolaridad materna, la situación laboral, la conducta de lactancia con el último hijo, el cuidado de los hijos y la percepción sobre el amamantamiento. Sobre el aspecto de la lactancia, ésta es vista como un deber y sobresale su importancia en opinión de las mismas madres. No obstante, esta práctica alimenticia en los últimos años ha disminuido; pero aun así, prevalece en la madre la decisión sobre la alimentación de los hijos debido a su sentido de responsabilidad como madres y mujeres.

Por su parte, la sistematización de Vera (1998) se llevó a cabo en dos poblaciones rurales, tiene como propósito describir las diferencias de desarrollo, estimulación y estrés en torno a la crianza con base en las diferencias del avance tecnológico aplicado en el uso de la tierra; lo cual se relaciona con el acceso a los servicios básicos y a un contexto macro que promueve las relaciones interpersonales y valores sociales que influyen en el desarrollo y estimulación del niño. La importancia de destacar el avance tecnológico radica en el hecho de proponer políticas que beneficien al niño que habita en las zonas rurales, a partir de las creencias y premisas socioculturales implícitas en la ideología del modernismo y globalización, las cuales han afectado las relaciones familiares y sociales. El autor concluye que para los niños que habitan en zonas con mayor desarrollo tecnológico, éste no es factor determinante en su formación intelectual.

Entre los trabajos de corte evaluativo, contamos solamente con el que realizó Lomelí *et al.*, (1996), con mujeres primigestas adscritas a una clínica del ISSSTE de Nayarit. A través de éste, se evaluó la influencia de la educación durante el control prenatal. Entre sus primeros resultados, 20% de ellas no practica el amamantamiento, un 42% recurre a este tipo de alimentación, sin embargo lo abandonan antes de los tres meses. Por consiguiente, fue preciso destacar las ventajas y técnicas de la lactancia durante y después del embarazo, así como la preparación física y mental que se requiere para evitar la ablactación.

Una de las razones por las cuales dicho proceso se suspende, es por la alimentación artificial que se proporciona al recién nacido durante su estancia hospitalaria, misma que influye en las madres. La autora considera que una orientación adecuada puede evitar la ablactación antes de tiempo. Esta tarea, involucra a diversos agentes como el personal de salud, la madre y su pareja.

Otro rubro, se refiere a cinco estudios de intervención: Cisneros-Silva (1995), Gaspar (1995), Covarrubias y Gómez (2000), Garduño y Cervantes (1995) y Jiménez (1999). Cisneros nos presenta los resultados sobre

la operación del Programa de alojamiento madre-hijo, en un hospital público de la ciudad de México, con el fin de conocer la opinión de las madres y los cambios de alimentación en el recién nacido.

De este trabajo, llama la atención la serie de razones por las cuales se suspende la práctica de alojamiento conjunto —referida a la estancia de la madre e hijo en el hospital— por parte de los profesionales de la salud; y la sustitución de la leche materna, por agua glucosada y fórmulas infantiles. Esto ocurre por primera vez durante la estancia hospitalaria del recién nacido. Dicha situación ha provocado un incremento en los porcentajes de morbilidad y mortalidad infantil, misma que se ha retomado para hacer conciencia sobre la importancia de la lactancia a través de este programa. Entre sus logros se cuenta evitar la alimentación artificial en el recién nacido y la elaboración del manual por parte del personal médico.

El estudio de Gaspar (1995) presenta la puesta en marcha de un proyecto creado en el museo de ciencias Universum de la UNAM que tiene como fin desarrollar hábitos, actitudes y nociones necesarias para la subsecuente educación preescolar del niño. Para llevarlo a cabo, se contó con la participación de los padres de familia. Este programa se caracteriza por su sustento ecléctico que permitió utilizar diferentes enfoques de manera más creativa. Podemos decir que este trabajo introduce al niño al ámbito de las ciencias y le permite visualizar su mundo sin dejar de lado habilidades, actitudes y valores científicos y el papel que juegan los padres.

El trabajo de Covarrubias y Gómez (2000), se distingue por analizar la orientación que proporcionan las madres a sus hijos, en sus tareas cotidianas como en la solución de problemas. Se parte del supuesto de que los niños que reciben menor ayuda ante la solución de problemas evitan los retos y tienden a ser más dependientes emocional e intelectualmente. Una cuestión que sobresale son los diferentes puntos de vista por parte de las madres, sobre lo que significa orientar a los hijos. En dicha orientación prevalecen estilos estereotipados.

Por su parte, Garduño y Cervantes (1995) destacan las prácticas de crianza, a través de un programa educativo que se desarrolló en el centro educativo Ixtliyollotl ubicado en San Andrés Cholula, Puebla. Como resultado de la operación de este programa, los padres distinguen las cualidades de sus hijos. Vale la pena rescatar el argumento de los padres que alude a la preparación escolar de sus hijos e hijas para que a futuro contribuyan junto con su pareja en la economía familiar. Dicha percepción, puede atribuirse al desarrollo del programa.

Por último, el trabajo de intervención de Jiménez (1999) que se llevó a cabo en Xalapa, Veracruz, en un espacio de lectura denominado *Bunko Pa-*

palote, a través de los diálogos de los padres que no tuvieron una participación directa, sin embargo, se intentó conocer lo que ocurre en el ambiente familiar a partir de lo que el niño desarrolla. Entre los resultados, sobresale el valor que los niños le dan a los libros y la frecuencia con que leen, se afirma que los libros despiertan su curiosidad, hablan de ellos, los solicitan como regalo y, además, los llevan con ellos cuando viajan. También se distingue, el propósito logrado en este espacio de lectura, considerado por los niños como una actividad significativa, lo que conlleva a procesos de reflexión y de diferenciación relacional que forman parte del pensamiento crítico y reflexivo.

En investigación básica, contamos con tres trabajos: dos realizados por Covarrubias (1993) y otro Covarrubias y Gómez (1996). El primero, es un estudio que se distingue por abordar los cambios que ocurren en la mujer a partir del nacimiento de su hijo hasta que éste llega a los dos años de edad. Los resultados preliminares señalan que la maternidad modifica la identidad de las mujeres a partir del embarazo. La madre se identifica como mujer a partir del nacimiento de sus hijos, a diferencia de los varones que no representa su afirmación de virilidad.

El siguiente, es un trabajo que analiza la guía y el apoyo que proporciona la madre al niño, observando tanto las respuestas del niño ante la guía de la madre, como la iniciativa de ésta en el proceso de solución de una tarea, sus actitudes frente a errores y aciertos. En los diálogos, se advirtieron indicios acerca del estilo de interacción afectivo que se establece entre una diada madre-hijo y como ésta puede influir sobre el modo en que el hijo se enfrenta a las tareas de aprendizaje.

En otro estudio, presentado en el marco del encuentro de investigadores sobre familia (1993) se confirma que en el ambiente familiar se aprenden los patrones básicos de conducta mismos que influyen en el comportamiento de los hijos, aunque se observa una influencia diferencial entre los modelos que presentan los padres para el aprendizaje.

En los ensayos fundamentados, se localizan dos trabajos. Uno de ellos, es el realizado por Pérez, Yosseff y Herrera (1993); del cual se desprende el proceso de las propuestas de los psicólogos al introducirse en las prácticas cotidianas en el hogar, logrando una producción de conocimientos y destacando la demanda de una orientación familiar. El otro estudio, Primero (1997) plantea como tesis central, la forma ideal de calificar la paternidad e impulsar el desarrollo familiar a través de la educación de los padres de familia para brindarles significados que les permitan generar prácticas útiles y enriquecedoras para enfrentar los diferentes ámbitos en los que se desenvuelven.

Del análisis de estos trabajos —y en contraste con el estado de conocimiento anterior— la lactancia estaba considerada dentro del rubro de salud. Sin embargo, al analizar lo que implican las prácticas de crianza, la lactancia forma parte de ellas. Por otro lado, los diferentes estudios que se enfocan en este tema plantean la declinación de la práctica alimentaria a pesar de la importancia que tiene en términos de salud, economía y nutrición.

La modalidad de escuela para padres, se mantiene como uno de los diferentes modelos de intervención para la orientación a padres de familia en las prácticas de crianza.

En años anteriores, las prácticas crianza sólo se analizaban desde espacios como la escuela y el hogar, ahora a ellas se suman los centros de salud.

El desarrollo de algunos estudios se llevan a cabo no sólo en zonas urbanizadas sino también en diferentes zonas rurales de nuestro país, lo cual amplía la posibilidad de ejercer otras investigaciones en este contexto.

En esta temática, es importante resaltar la contribución de algunas investigaciones al operar programas para abordar diferentes aspectos propios de la educación de los padres.

Educación para la salud y la familia

En el eje de análisis familia y salud, identificamos 18/75 trabajos que abordan temáticas diversas dentro del campo de educación para la salud. En general, las investigaciones ubicadas en este eje dan cuenta de la importancia que tiene la educación para la salud, la familia y específicamente los padres ya que son sujetos clave en la conservación y el cuidado de la salud familiar.

En el rubro de caracterización/diagnóstico identificamos cuatro trabajos. Sobre el tema de educación sexual, se ubican el de Domínguez (1995) y Pick (1995). El primero se caracteriza por ser una investigación que trata de dar cuenta de las actitudes de los padres sobre la sexualidad y la educación sexual de sus hijos, concluye que el nivel socioeconómico, las condiciones de vida y las percepciones maternas sobre la sexualidad infantil influyen en el desarrollo sexual del niño; considera necesaria la participación de los padres en actividades de formación que posibiliten una mejor comprensión y educación sexual de sus hijos.

El trabajo de Pick es una encuesta realizada a los padres de familia de diferentes estratos sociales del Distrito Federal, que indaga acerca de la educación y la sexualidad. Toma como tópicos básicos en sus cuestionamientos los temas que los padres quieren que se impartan en las es-

cuelas como la convivencia y comunicación familiar y la educación sexual. El trabajo concluye que los padres desean que la escuela colabore con una adecuada formación sexual de los hijos ya que una inadecuada, la baja autoestima, los valores tradicionales y la mala comunicación son factores que provocan un gran número de embarazos no deseados, abortos e incidencia de enfermedades de transmisión sexual. El trabajo da cuenta de la necesidad de diseñar programas educativos para padres.

Dentro de este mismo rubro, se ubican los trabajos de Ramírez *et al.*, (1993) y Romero y Bernal (1999), que abordan la temática de familia, tratamiento y prevención de enfermedades. Romero estudia cómo las madres de dos comunidades indígenas de Oaxaca, identifican las infecciones respiratorias agudas y a qué prácticas médicas recurren. Se basa en un estudio etnográfico realizado en dos comunidades indígenas y concluye que el desconocimiento de las percepciones maternas del proceso salud-enfermedad, puede ocasionar que las actividades de capacitación dirigidas a las madres de familia para la prevención y el control biomédico de la enfermedad; les resulten ajenas.

Por su parte, Ramírez presenta los resultados del proyecto Chalma, que versan sobre la salud familiar y comunitaria mediante la observación participante. Presenta como hallazgos preliminares, el reconocimiento de la experiencia de la comunidad en torno a la salud y la crianza de sus hijos, a través de estrategias de enfrentamiento que formulan e instrumentan las familias frente a los problemas económicos, así como los sistemas de formación para el apoyo en la crianza de los hijos.

En el rubro de sistematización, se localizó únicamente el trabajo de Vera *et al.*, (2000), que se ubica en la temática de salud y desarrollo infantil. El autor estudia el desarrollo y la estimulación del niño en comunidades en condiciones de pobreza y marginalidad, particularmente, los procesos que dificultan el desarrollo infantil. Realiza un estudio comparativo en el estado de Sonora con familias de zonas rurales y urbanas, para identificar las diferencias en los procesos de desarrollo y estimulación del niño. Comenta que la falta de recursos para la alimentación y la vivienda propician restricciones hacia la socialización de la madre, quien ocupa gran parte de su tiempo en desarrollar estrategias de sobrevivencia para la familia.

El autor también considera que la pobreza no es importante en términos de lo que se pueda comprar o tener, sino en el impacto del bienestar social sobre los logros, el autoconcepto y los criterios de valor asumidos sobre sí mismo y los demás. Vera propone, para aminorar los efectos de la pobreza en el desarrollo del niño, el diseño de programas nutricionales y la educación para padres, con el fin de mejorar el desarrollo cognitivo.

En el rubro de evaluación se encuentran dos trabajos: el estudio de Sartí *et al.*, (1998), que pertenece a la temática de familia, tratamiento y prevención de enfermedades, da cuenta de un trabajo realizado en una comunidad rural de Morelos, para evaluar la educación para la salud como una estrategia de intervención contra la tenia *solium*, en términos de cambios en el conocimiento, actitudes y la tasa de prevalencia de *cisticercosis* porcina y *teniosis*. El estudio concluye que el programa de educación para la salud propició cambios en el conocimiento y entendimiento de la *teniosis* y *cisticercosis*, así como en las conductas de riesgo. El éxito obtenido, en parte se atribuye a la información detallada que se recolectó antes del diseño de las actividades y al fomento de la participación de la comunidad.

El trabajo de Pastrana *et al.*, (1994), evalúa el impacto de una estrategia de educación antiparasitaria en la población derechohabiente del IMSS en la ciudad de Lázaro Cárdenas Michoacán. El estudio midió el impacto de una intervención concerniente a educar a escolares y a madres de familia. Entre los resultados se plantea que la educación específica de la población es una herramienta eficaz y que, al menos en el caso evaluado, la demanda de servicios se redujo de manera importante.

El rubro de intervención, agrupa siete trabajos. En el tema de nutrición y alimentación, se encuentra el trabajo de Martínez *et al.*, (1993), quien sistematiza una experiencia de intervención, sobre una práctica de participación comunitaria para promover la educación en nutrición en una zona rural del altiplano mexicano. El estudio propone a la comunidad proyectos de educación orientados a mejorar su alimentación a través del uso de recetas culinarias culturalmente aceptables. El trabajo concluye que la intervención puede modificar los hábitos y las costumbres en la alimentación mediante la educación y la participación comunitaria.

En este mismo rubro, se encuentran los trabajos de López *et al.*, (1998), el IMSS (s/f) y el del Instituto de Salud Pública (1996), que abordan la temática de familia, tratamiento y prevención de enfermedades. López, presenta un estudio para comprobar que la educación de los pacientes asmáticos y sus progenitores es básica para su control y calidad de vida. Por su parte, el IMSS da cuenta del programa de educación integral para la salud de las mujeres en el medio rural. Mientras que el Instituto de Salud Pública reporta sobre una investigación de tipo experimental, para la capacitación de madres en el manejo de la diarrea y deshidratación de los niños.

En todas las investigaciones que se presentan se realizaron programas o talleres educativos dirigidos principalmente a madres de familia, entre los resultados destacan la eficacia de dichas estrategias y la necesidad de poner en marcha programas educativos a padres de familia para el cuidado de la salud.

Otro tema de este rubro es el de salud y desarrollo infantil, representado por tres trabajos. Margolis (1998), aborda los problemas de aprendizaje y lenguaje en el niño y su estimulación en casa. El trabajo de Molina *et al.*, (1995) trata las interacciones lingüísticas entre madre e hijo retardado y el estudio de Vera (1997) plantea el tema de lecciones para el desarrollo del niño.

Margolis, considera la importancia del apoyo que pueden dar los padres a sus hijos con problemas de aprendizaje y lenguaje, a través de diferentes actividades de convivencia y comunicación. Plantea que en los centros de atención psicopedagógica de educación preescolar de la SEP, los tiempos de terapia y la gran cantidad de niños, limitan los avances y da como alternativa la preparación de las madres para realizar la estimulación en casa.

Molina, realiza un estudio de corte experimental en los centros de entrenamiento y educación especial en la ciudad de Córdoba, Veracruz. En un primer momento, analiza las interacciones madre e hijo en diferentes contextos: en otro evalúa los efectos del entrenamiento de madres a través del curso “Modificación de patrones de relación madre hijo retardado”.

Vera diseña e impulsa un programa para facilitar el desarrollo del niño, en una zona rural de Sonora. El autor parte de que en los programas de desarrollo comunitario, se le da poca importancia al desarrollo del niño. También considera que deben respetarse los tiempos y procesos de la comunidad en las decisiones acerca de la aplicación de cualquier programa de educación e intervención.

En el rubro de ensayo fundamentado, encontramos tres trabajos: Torres *et al.*, (1998), que dentro de la temática de desarrollo infantil realiza un análisis teórico sobre la importancia del contexto familiar para el desarrollo psicológico infantil. Considera que a mayor escolaridad y nivel social de la madre, hay un mayor número de conductas que facilitan el desarrollo del lenguaje y menores problemas de aprendizaje.

El trabajo de Berruecos (1996), aborda la temática de familia y alcoholismo. El autor presenta un ensayo sobre la educación para la salud en el campo del alcoholismo, reconoce la influencia de la conducta de los padres en la actitud de sus hijos hacia el alcohol. Plantea que el grado de madurez y salud mental que el individuo puede alcanzar, depende de la forma como es educado en el hogar. El autor expone que la consecuencia más importante de lo que se intenta comunicar es que los padres de familia conozcan y valoren la información que permita concientizarlos sobre los problemas y los efectos que tiene el consumo de alcohol y drogas.

En el estudio de Brachet (1993), muestra una revisión teórica sobre la relación trabajo materno y salud de los hijos. Concluye que la participación

de las madres en el mercado de trabajo beneficia más a los hijos que cuando no trabajan. Además, el ámbito laboral constituye un espacio de formación para las madres de familia.

Por último, en el rubro de investigación básica se localiza el trabajo de Arenas (1999), quien analiza las condiciones existentes en México relacionadas con las infecciones respiratorias, así como las características idóneas que debe tener la educación para la salud dentro del marco de promoción de la salud y las políticas públicas. Concluye que el reto actual de la educación para la salud es trascender la visión inicial de modificar hábitos y comportamientos de los individuos y ubicar las acciones educativas en el nivel más alto.

Es importante señalar que la mayoría de los trabajos del eje de familia y salud, están centrados en el papel de la mujer, reflejando un estigma social y de género al depositar en la madre exclusivamente la responsabilidad del cuidado de la salud de los hijos.

Como aportes del eje, podemos reconocer el interés que se tiene por el desarrollo de investigaciones en torno a la educación familiar, para el cuidado de la salud y la alimentación en diferentes espacios institucionales como los centros de salud, hospitales y escuelas.

Otro aspecto que sobresale en el análisis de los trabajos es el reconocimiento por parte de algunas investigaciones a los procesos, costumbres y creencias comunitarias para el desarrollo de programas de intervención, en beneficio de la salud familiar, así como la necesidad de revisar las políticas públicas.

Sobre los resultados del estado de conocimiento del II Congreso nacional de investigación educativa (1993), se mantiene la importancia de realizar estudios acerca de la educación a la familia en el campo de la salud, desde un ámbito multidisciplinario por lo que ya no son solamente preocupaciones de carácter médico.

Uno de los retos para los interesados en el campo de la educación y salud es abrir un espacio a la investigación y conocimiento de los procesos que incluyan a otros miembros del núcleo familiar como posibilitadores y corresponsables de la salud.

Espacios alternativos de formación de padres

A este eje temático corresponden siete trabajos que abordan, principalmente, aspectos relacionados con los espacios alternativos de formación para los padres y ubican de manera central experiencias en diversos centros populares de desarrollo infantil.

Se localizaron cuatro sistematizaciones, dos trabajos de investigación básica y uno de intervención. En su mayoría están centrados en el análisis de la problemática de los padres de familia en tanto sujetos adultos, siendo el objetivo secundario analizar las problemáticas de los niños.

Dentro de las sistematizaciones localizadas, se describen cuatro programas de trabajo con padres: una experiencia con madres educadoras en centros infantiles comunitarios como Nezahualpilli, AMEXTRA, DIF-DF, CADI, y CAIC (NOVIB, 1999); la experiencia de trabajo con educadoras comunitarias en seis centros populares educativos en el DF (Linares, 1996); el Proyecto nuevos espacios educativos, un programa de apoyo a familias urbano-marginales (Ruiz, 1994); y un taller para madres de familia (colectivo “Benita Galeana”, 1999). Cabe destacar que los dos primeros trabajos fueron ponencias, presentadas respectivamente, en las Jornadas sociales de la ciudad de México, el Programa de conversión social; y en el Encuentro nacional de educación inicial: retos y perspectivas, llevado a cabo en Querétaro.

Los trabajos de NOVIB y Linares están centrados en la problemática de las madres educadoras en centros populares infantiles urbano-marginales en el DF; mientras que Ruiz y el colectivo “Benita Galeana” incorporan tanto a los padres como a las madres. En los cuatro documentos destaca el interés por la recuperación de experiencias alternativas para el trabajo con padres y madres desde los centros infantiles, la vinculación entre la familia y la educación y la estrecha relación entre las prácticas que se dan en el hogar y las actividades que desarrollan los centros educativos para la crianza de los niños. De manera incipiente se abordan las estrategias formativas para los padres de familia recuperadas de estas experiencias, sin embargo queda pendiente el análisis del impacto que puedan tener para las prácticas de educación de padres en otros espacios, ya sea formales o no formales.

Con respecto a las metodologías, se pueden ubicar en los trabajos desde la evaluación de los proyectos, y la aplicación de cuestionarios, hasta la recuperación de experiencias de trabajo con las educadoras, madres y padres de familia.

En este ámbito, el trabajo de Linares se distingue entre las sistematizaciones, por la presentación de una propuesta de trabajo con padres en la que se enfatiza la importancia de que éstos diseñen un programa adecuado a sus necesidades, que esté orientado al mejoramiento del ambiente psicológico del niño y además desarrolle en él actitudes y valores. La consistencia entre la educación ofrecida en el centro educativo y la recibida en el hogar, la concepción del trabajo con padres desde la perspectiva de la educación de adultos y la promoción de la participación de madres y pa-

dres, así como su desarrollo personal, son elementos centrales en la propuesta de la autora.

Cabe destacar las conclusiones planteadas en el trabajo de Ruiz en torno a la articulación de tres componentes fundamentales para un trabajo alternativo con padres de familia frente a las prácticas de crianza tradicionales: *a)* las necesidades de los niños, los principios educativos de los centros infantiles populares y las prácticas de crianza de los padres de familia; *b)* la ubicación de la formación y la capacitación de madres educadoras como una tarea central; *c)* la exploración de la experiencia de trabajo con padres varones; así como la extensión de la propuesta a otros centros infantiles.

Ubicado en una perspectiva amplia, el trabajo de NOVIB, presenta conclusiones de diversa índole que van desde lo político hasta lo social y lo cultural: la necesidad de la búsqueda de una relación plural entre las diversas expresiones de madres educadoras y el gobierno en el entorno de una propuesta política que recupere tanto las necesidades como los perfiles de los proyectos de atención comunitaria; el reconocimiento de las madres educadoras como trabajadoras que requieren capacitación permanente para el mejoramiento de los centros y el acceso a eventos culturales y recreativos; la relevancia de la inclusión de género y la integración de niños indígenas migrantes y discapacitados en la formación de las promotoras; y la incorporación de los padres de familia a comités voluntarios autogestivos para resolver el mantenimiento del local y apoyar el proceso educativo de los niños.

El trabajo del colectivo “Benita Galeana”, aporta elementos relacionados con la percepción de los padres de familia sobre la lectura y la escritura de los niños.

Dentro de la investigación básica localizada en el eje temático se ubican una tesis de doctorado (Ruiz, 2001a), y un ensayo de reflexión conceptual que parte de una investigación (Ruiz, 2001b). En estos dos trabajos, los espacios de formación de los adultos son analizados fuera del espacio escolar, en el primero de ellos se exponen dos estudios de caso en centros de atención infantil de zonas urbano marginales de la ciudad de México: cerro del Judío y Tepito, se enfatiza la estrecha vinculación entre los aspectos políticos y pedagógicos en los procesos formativos de los adultos. El otro documento, constituye parte de la investigación anterior pero da prioridad a los aspectos teóricos de la misma, principalmente lo relacionado con la metáfora del archipiélago educativo en tanto los múltiples espacios de formación de adultos.

La autora parte de la problemática de la existencia de múltiples ámbitos y espacios de formación de los adultos fuera de la escuela y la dificultad

de analizarlos: la familia, la escuela, la calle y el campamento de vivienda ligados a diversos aspectos sociales, a las problemáticas de la comunidad y a las luchas populares. Reconoce la importancia de la participación de los padres y madres de familia en el proyecto educativo de los centros infantiles y que la educación de adultos se vincula con la formación de las educadoras y los padres de familia de los centros infantiles populares y con procesos sociales más amplios.

Lo anterior es de gran importancia ya que trasciende la visión tradicional de que la educación de los adultos se lleva a cabo sólo en los espacios escolarizados y formales, quedando fuera múltiples ámbitos de aprendizajes sociales dentro de los cuales la educación de padres de familia, es uno de ellos. Por lo que respecta a las metodologías utilizadas, Ruiz destaca la vertiente cualitativa partiendo del análisis político de discurso educativo.

De las conclusiones expuestas en los trabajos de Ruiz, sobresalen planteamientos en torno a los aprendizajes adquiridos por los adultos en los procesos de lucha y la búsqueda del mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad; el aprendizaje de la participación en la vida social y comunitaria, la construcción de alternativas de vida, así como el desarrollo de mayor fortaleza en el ejercicio y la toma del poder en las prácticas sociales, aprender a organizarse, a tomar decisiones individual y colectivamente. También destacan los espacios en los que los adultos adquieren estos aprendizajes, los centros infantiles populares, las comunidades eclesiales de base, las manifestaciones, las marchas, las juntas de padres, entre otras.

Por otro lado, se localizó un trabajo de intervención (Fortoul, 1993) en el que se analiza la pertinencia de un currículum alternativo para un centro de desarrollo infantil en el valle de Chalco. Las tesis centrales parten del diseño de un currículum integrador, que entre otros aspectos destaca la importancia de establecer mecanismos formales e informales para promover la participación de padres de familia y la comunidad. Con base en dichas tesis, la autora pretende fundamentar la construcción de un centro de desarrollo infantil con un currículum dirigido a niños, padres de familia y la comunidad de la zona de estudio.

Fortoul emplea la metodología de investigación-acción y la construcción de indicadores para evaluar la pertinencia del diseño. Se señalan algunas conclusiones relativas a las ventajas y desventajas para el desarrollo del currículo de un centro infantil, específicamente en lo referido a la participación de los padres de familia; plantea que el currículo es adecuado en cuanto se trata de un programa integral que atiende al niño, a su familia y a su entorno, que le permite conocer el mundo que le rodea mediante las

actividades de difusión y la participación de padres de familia: se establece una relación más cercana y respetuosa entre la escuela y la comunidad; el lenguaje utilizado dificulta la comprensión del currículo por parte de las maestras y de las madres de familia; y la necesidad de conformar un equipo directivo bien integrado para llevar a cabo programas simultáneos dirigidos a los diferentes agentes involucrados: niños, maestras, padres de familia y la comunidad.

Cabe destacar que dentro del estado de conocimiento de la década de los ochenta, no se daba cuenta del tema referente a los espacios alternativos para la educación de los padres de familia, por lo que no es posible establecer un punto de comparación con respecto a la década de los noventa. Lo que se puede encontrar a partir de los hallazgos en dicho tema es la existencia de un interés por la investigación y la sistematización de programas de formación para padres que incorporan nuevos enfoques y perspectivas.

A pesar de que el escaso número de trabajos localizados en este tema hablan de la ausencia de investigación y sistematización en programas de educación para los padres, sí se refuerza la tendencia ubicada en la década pasada sobre el acercamiento a experiencias de trabajo con padres de familia a partir de programas concretos que los involucran en la educación y crianza de los hijos, en espacios no formales de educación. Aspecto que está presente tanto en las sistematizaciones, las investigaciones básicas y los trabajos de intervención.

A partir de este eje temático se pueden ubicar tres aspectos centrales que habría que considerar como una veta importante para la construcción del conocimiento en el rubro de educación a padres:

- a)* la ubicación de los espacios no formales y no escolarizados de formación de padres de familia, que los autores enfatizan como ámbitos de múltiples aprendizajes sociales;
- b)* la necesidad de articulación entre las prácticas de educación formales e informales dirigidas a padres; y
- c)* el planteamiento de que la formación se da en la interrelación de diversos actores: madres y padres de familia, niños, maestros y la comunidad.

Familia, medios de comunicación, ciudadanía y comunidad

En nuestra búsqueda hemos encontrado tres textos que nos abren la posibilidad de integrar campos de estudio relacionados con la educación a la familia.

Dos abordan un tema que se consideró en el estado de conocimiento de la década pasada: los medios de comunicación. A diferencia de la década anterior en la que se informa de cuatro trabajos relacionados con los medios de comunicación, la familia y la escuela, en esta década encontramos dos estudios que se refieren a la relación directa entre los medios de comunicación y la familia.

Uno de estos trabajos (ILCE, 1992) presenta los resultados de una investigación en la que se hace un análisis de la forma en que los medios de comunicación alternativos incluyen en sus programas de formación, temáticas orientadas a mejorar el rol materno de las mujeres. El otro texto es un reporte de investigación (Orozco, 1992) que mediante entrevistas se describe la manera en que las madres de familia perciben el rol de la televisión en el desarrollo de los niños y niñas. Este estudio aporta al campo de la investigación porque hace una estratificación de audiencias y describe las diferencias en la percepción de la influencia de la televisión. Destaca la importancia que tiene la televisión para las audiencias de un nivel más bajo, como fuente de aprendizaje no sólo para los niños sino para toda la familia. Particularmente, las novelas se perciben como una posibilidad de aprendizaje para las relaciones interpersonales.

Este estudio aporta información interesante sobre los componentes de la teoría educativa en las madres de familia con distintas características. Según los resultados de su investigación, los componentes de la teoría educativa materna son: metas educativas (según edad), papel de la escolarización en la educación infantil, legitimidad de la escuela como institución educadora, papel del entretenimiento en la vida de los niños, papel del deber y la responsabilidad en el desarrollo del niño, ideas acerca de lo que es ser un buen ciudadano y la autopercepción de lo que es ser buena madre.

Este estudio se realizó por el mismo grupo de investigadores reportados en el estado de conocimiento anterior, lo cual puede explicar los avances y aportes que puedan hacer a este eje temático.

Otro de los textos consultados permite vislumbrar un campo de estudio emergente. Se refiere a la formación de la familia para la democratización, (Schmukler, 1995). Se trata de un ensayo que enfatiza la necesidad de promover las condiciones de relación en la familia que pasan por desaprender el rol tradicional de la mujer y aprender otro tipo de interacciones familiares más democráticas.

Estos tres textos nos dejan ver los campos de investigación sobre los cuales no se ha trabajado mucho y en los que habrá que estar atentos al trabajo de la siguiente década.

A MANERA DE CONCLUSIONES

- 1) Se reconoce la importancia que ha adquirido el subcampo de educación a padres durante la década. Si bien, en la década pasada se fue gestando como un campo relevante y en proceso de construcción, hoy se puede afirmar que se configura como un campo problemático de gran importancia tanto en las políticas y las acciones educativas como en las investigaciones y las reflexiones gestadas en los últimos años.
- 2) Resulta preocupante la escasa investigación que se encuentra en este rubro, en comparación con los resultados del estado de conocimiento de la década pasada. Una diferencia sustantiva fue la inclusión de trabajos que estuvieran articulados con lo educativo.
- 3) Un eje temático de reciente inclusión se refiere a los espacios alternativos de formación de padres que, por sus características, apunta a ubicar los diferentes espacios de formación de los padres de familia, que no son propiamente escolarizados sino aquéllos cotidianos, en los que se dan procesos de formación y educación incidental. El reconocimiento a los espacios no formales de formación a padres de familia posibilitan la apertura de mirar los procesos educativos más allá de la escuela. Además de reconocer los procesos incidentales como constitución de los padres.
- 4) Entre los principales hallazgos de la relación escuela-familia se observa que la permanencia de los maestros en zonas rurales se relaciona con la participación y organización de los padres de familia; que en las comunidades rurales la decisión de enviar a los hijos a la escuela y prescindir de ellos en la jornada laboral es la primera relación de las familias con la escuela; al contrario de lo que se piensa, los padres de familia en condiciones de pobreza y escasa escolaridad tienen una participación activa, sin embargo, están en mayor desventaja para apoyar a sus hijos en la escuela.
- 5) Los resultados de la relación familia y prácticas educativas y de crianza, señalan la inexistencia de diferencia en el estilo interactivo de ambos padres y comportamientos variados tanto de los padres como de las madres en función de la situación en que se encuentren interactuando con sus hijos. En cuanto a las expectativas de ser madres se considera que es un rol asumido como un hecho natural, se ratifica la suposición que en la estimulación y competencias académicas del niño intervienen de manera importante las creencias y valores de los padres; finalmente,

se plantea que los grandes cambios sociales, económicos y tecnológicos modifican el ámbito y las relaciones familiares, estas circunstancias hacen necesaria una vinculación de la educación a los padres con la de adultos.

- 6) En los hallazgos que se observan en la relación familia y salud se reconoce el interés que se tiene por el desarrollo en torno a la educación familiar para la alimentación y salud de los hijos; con el objeto de mejorar los hábitos de nutrición y salud en la familia. Otro aspecto que llama la atención es el reconocimiento de formas y hábitos diferentes de alimentación y crianza en las comunidades rurales así como la inclusión de las madres de familia en proyectos de intervención sobre la prevención de enfermedades.
- 7) En los resultados de la relación familia y espacios alternativos de formación a padres, sobresalen los planteamientos acerca de los aprendizajes sociales de los adultos en los procesos de lucha y la búsqueda de mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad; la participación en la vida social y comunitaria; la construcción de alternativas de vida; la organización y la toma de decisiones; y la estrecha vinculación entre la formación de las madres-educadoras, los padres de familia y los procesos sociales y políticos más allá del espacio escolar.
- 8) Desde el punto de vista del análisis cuantitativo, sobresale el número de investigaciones realizadas durante la década: más de 50% de los documentos localizados son investigaciones y un porcentaje significativo es la realización de sistematizaciones y ensayos.
- 9) Se puede ubicar una gran diversidad de fuentes de los trabajos, entre ellas, destacan de manera significativa las memorias y las revistas, lo cual puede estar indicando que existe un esfuerzo por difundir los resultados de investigación o las reflexiones en torno al subcampo.
- 10) Con respecto al enriquecimiento para el campo de educación de adultos, podemos hablar de una amplitud de temáticas: la escuela, la salud, las prácticas de crianza, los medios de comunicación, la ciudadanía y la comunidad que remiten a la diversidad de espacios en los que se constituyen los padres de familia.
- 11) A partir de los diferentes enfoques y perspectiva metodológica, se plantea como reto seguir incursionando en la forma como se ha investigado, las condiciones en que se realiza la investigación y la especificidad de construcción del conocimiento.

- 12) Se ratifica la tendencia de centrar la educación a padres casi exclusivamente dirigido a las “madres de familia” aunque recientemente se ha abierto nuevas maneras de intervención, con el trabajo de padres varones. Los estudios indican más acerca de la identidad de la mujer a partir de la maternidad.
- 13) El reconocimiento de las prácticas culturales, particularmente en los proyectos de intervención, buscan recuperar el conocimiento local e incidir en las prácticas de la familia, tal como se observa en los ejes temáticos de familia-prácticas de crianza y familia-salud.
- 14) El estudio del subcampo refleja una gran dispersión, lo que dificulta la ubicación de experiencias e investigaciones elaboradas en la década. Además de las limitaciones de los canales de comunicación entre los investigadores para compartir su trabajo.
- 15) El desarrollo e impulso de eventos nacionales de investigadores sobre la familia, destaca la UAT, como indicativo de la forma como se ha configurado el campo. Actualmente, cada dos años se realiza un encuentro de investigadores sobre el estudio de la familia.
- 16) A partir de la inclusión de la temática familia en el nuevo MEV, se reconoce explícitamente la educación a padres como parte del campo de la educación de adultos.

CAPÍTULO 5

EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS

Carmen Campero Cuenca,
Mercedes Suárez Rodríguez
y Laura María de Jesús Archer Curiel

PROBLEMÁTICA DE LAS Y LOS EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS

Este subcampo da cuenta de la investigación generada durante la década de 1990-2000 sobre los educadores de jóvenes y adultos, términos que encierran una gran diversidad de rostros y realidades educativas y laborales en nuestro país. Mediante éste se hace referencia, por una parte, a asesores de sistemas abiertos y a distancia, profesores de grupo, capacitadores, promotores sociales, educadores populares y formadores de educadores de jóvenes y adultos, quienes constituyen un elemento clave ya que impulsan, promueven, facilitan, apoyan y acompañan los procesos educativos. Por otra parte, en sentido amplio, también se les llama educadores al personal que realiza funciones vinculadas con los aspectos académicos entre las que se encuentran funciones técnico-pedagógicas, de planeación, coordinación de proyectos, así como de diseño curricular.

Los educadores y educadoras se desempeñan en un amplio abanico de prácticas que abarcan la educación básica (alfabetización, primaria y secundaria), la capacitación en y para el trabajo, la educación orientada al mejoramiento de la calidad de vida, la promoción de la cultura y el fortalecimiento de la identidad, así como la organización y la participación democrática y, recientemente, a la familia. Todas estas experiencias transcurren en diver-

tos espacios: instituciones públicas y privadas, sindicatos, organizaciones sociales y organismos civiles, con múltiples intencionalidades, destinadas a diferentes sujetos.

Con la finalidad de construir una mirada integral de los educadores de jóvenes y adultos, en este subcampo se consideran tanto sus características, condiciones laborales y de trabajo como las acciones orientadas a su formación; estos aspectos están íntimamente relacionados entre sí; por una parte, de ellos se desprenden necesidades e intereses de formación y, por otra, las situaciones de trabajo y el vínculo laboral de los educadores influyen en las acciones de formación, como se verá más adelante.

El análisis de la problemática de los educadores de jóvenes y adultos en nuestro país, tiene como punto de partida la necesidad de seguir avanzando en la definición de políticas sociales que apunten a la solución de problemas reales (Canto, 1995:47), que superen el carácter compensatorio y pongan en el centro el mejoramiento de las condiciones de vida de la población y la equidad. En cuanto al campo educativo que nos ocupa, se requiere rebasar, tanto en sus planteamientos como en su concreción, la visión compensatoria de la educación de los jóvenes y adultos, en particular de la básica; esta visión tiene como rasgos principales brindar a sus destinatarios lo que la escuela no les dio en su momento (Pérez Rocha, 1995:68) y un énfasis en abatir el rezago, cuyos resultados se miden por el logro de metas cuantitativas (Ruiz, 1995:95, 102; Varea *et al.*, 1995:60), dejando en segundo término la construcción de aprendizajes. Es decir, se necesita imprimir en las acciones educativas una orientación para la vida, para responder a las necesidades e intereses cotidianos de la población, vinculándola con el desarrollo económico, político y social, a fin de coadyuvar a transformar la sociedad (Varea *et al.*, 1995: 59, Messina, 1999: 81-82). A la vez este cambio de orientación favorecerá una mayor valoración de este campo educativo.

Haciendo un recorrido de la política educativa de la última década, la cual se inscribe dentro de las políticas sociales, encontramos que tanto el Programa de Modernización Educativa (1989-1994) como el de Desarrollo Educativo 1995-2000, comparten postulados importantes orientados a la modernización educativa que poco han impactado la EDJA, centrada principalmente en la educación básica y la capacitación para el trabajo. Algunos de ellos se impulsaron con varios años de retraso y otros aún no llegan, debido a que este campo educativo ocupa un lugar marginal dentro del sistema educativo nacional, aun cuando contradictoriamente se menciona, especialmente en los últimos cinco años, que es prioritario (Ruiz, 1995; Varea, 1995).

Un postulado central es el de *eleva la calidad de los procesos educativos*, para lo cual se puso el énfasis en dos elementos clave: el desarrollo de nuevas currícula y materiales educativos y la formación de los y las educadoras. Con relación a la EDJA, desde los años setenta existe el interés y acciones orientadas a crear *programas de estudio y materiales* que respondan a las necesidades e intereses de los adultos, dando lugar a diversos programas educativos. Este aspecto se relaciona directamente con la relevancia, que es el criterio central de la calidad educativa, aunque no lo agota, ya que también incluye la medida en que la propuesta se adecua a las características y posibilidades reales de los destinatarios (Muñoz Izquierdo, 1994:52; Valenzuela *et al.*, 1999: 2-4) para que éstos puedan apropiarse de la propuesta y alcanzar los objetivos de la misma, y es aquí donde los educadores y su formación tienen un papel importante.

El interés y el avance logrado en los planes de estudio no coinciden con la importancia que se ha otorgado a la *formación de educadores* para este campo, siendo que ambos aspectos son clave para el logro de las finalidades educativas. Si bien se identifica el problema de la falta de formación de los educadores de jóvenes y adultos, así como la necesidad de atenderlo por constituir un elemento central para avanzar hacia una mayor calidad de los servicios (Poder Ejecutivo Federal, 1996:107-118; Deltoro, 1995:86; Ruiz, 1995:94 y Varea *et al.*, 1995:62-63), este sector de educadores queda al margen de los programas impulsados para el resto del país en los periodos mencionados. Como consecuencia, la mayoría de las ofertas de formación de los educadores de este campo que trabajan en las instituciones públicas están poco articuladas, son puntuales, de corta duración y, básicamente, se orientan a aspectos instrumentales, situación que se identifica mediante los acercamientos que se han tenido.

Por otra parte, la formación de sus educadores ha sido una preocupación central de la educación popular y a ella se dedica la mayoría de los recursos, sin existir políticas al respecto. Ésta se realiza de manera permanente sobre necesidades específicas, por lo que incluye diversidad de temáticas relacionadas con los objetivos de las organizaciones sociales y organismos civiles y el desarrollo de sus proyectos, aunque la mayoría son de corta duración (IMDEC, 1991:5-16; Zarco, 2000). También existen esfuerzos sistemáticos, algunos de ellos con más de diez años de trayectoria, los cuales han sido emprendidos por organismos civiles ocupados principalmente de la formación de educadores populares como es el caso de la escuela de trabajo social “Vasco de Quiroga”, del SEDEPAC, del CESEM “Heriberto Jara”, del IMDEC y del CESDER, entre otros. Además, la red convergencia de organismos civiles por la democracia creó su sistema

nacional de fortalecimiento institucional que incluye entre sus tareas la formación.

En este marco, destaca la escasez de programas específicos de educación continua, dirigidos a elevar el nivel educativo de las que trabajan en este campo que se sumen al esfuerzo de impulsar espacios de reflexión crítica y teorización, que partan del análisis de las prácticas y se inscriban en el esfuerzo de construir un campo teórico metodológico para atender los requerimientos de los educandos jóvenes y adultos. Constituyen aportaciones en este sentido la especialización, la licenciatura, los diplomados y los cursos de actualización que ofrece la academia de educación de adultos de la UPN-Ajusco, así como los diplomados que se imparten en varias unidades del país; el diplomado en Sistematización de la prácticas educativas impulsado por el INEA, el cual ha sido impartido por diversas instituciones de educación superior en México; los diplomados y los cursos del CREFAL, así como algunos diplomados que imparten la UIA y la UAM (Madrigal, 2000; Campero, 2002). En estos programas participan educadores de diversas instituciones, incluyendo populares y miembros de las ONG que los acompañan y, además, algunos de ellos surgen por convenios con organismos civiles.

Sin embargo, muchas de estas acciones de formación han tenido poca trayectoria sostenida y su alcance es aún limitado, por lo cual se requiere dar continuidad a los programas existentes y ampliar las acciones de formación con la participación de otras instituciones, todo ello a fin de avanzar hacia la profesionalización de los y las educadoras de adultos.

Por otra parte, como se mencionó al inicio, existe una gran diversidad de perfiles entre las y los educadores, quienes comparten el rasgo de ser sujetos “prestados” de otros campos, muchos de ellos con bajos niveles de escolaridad, con pocos conocimientos específicos del campo y mucha experiencia. De ahí la importancia de impulsar su formación sobre la EDJA, lo que a su vez favorecerá la construcción de otros rasgos de la profesión como son la identidad, la autonomía, el control sobre su práctica y el incremento del reconocimiento de su acción educativa, esto último al responder en mayor medida a las necesidades e intereses de sus destinatarios (Campero, 2002).

La formación de los educadores en sus diferentes figuras se vincula directamente con la profesionalización del servicio que es una de las grandes líneas de estrategia que se han planteado para avanzar en la EDJA en nuestro país (Schmelkes y Kalman, 1994:89-91). Cabe señalar que ésta es fundamental si se quiere impulsar una educación de jóvenes y adultos que promueva el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y

aprender a ser, que constituyen los cuatro pilares de la educación (Delors *et al.*, 1996:34). Al respecto, Freire (1998:52) nos recuerda que “[...] debemos de asumir con honradez nuestra tarea docente, para lo cual nuestra formación tiene que ser considerada rigurosamente”. Por otra parte, la formación, ha sido una demanda reiterada por los mismos educadores en diversos foros nacionales realizados en la década de los noventa.

La falta de prioridad a la formación de los educadores de jóvenes y adultos tiene su correlato en la *precariedad de las condiciones laborales* de los mismos, hecho que para los educadores que trabajan en instituciones educativas públicas, encuentra parte de su justificación o explicación en el postulado de la solidaridad social como pilar de este campo educativo que la Ley general estipula en su artículo 43. Así, no se consideran a los agentes de este campo educativo como educadores y, por lo mismo, no se les hacen extensivas las prerrogativas que la ley otorga a los otros educadores del sistema educativo nacional. El Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 únicamente prestó atención parcial a sus condiciones laborales, inquietud que tuvo como respuesta el pago por productividad. Se carece de información precisa sobre la situación de otros educadores y promotores sociales del Estado. En cuanto a los populares, la mayoría de ellos son líderes locales que realizan su actividad de manera voluntaria (Zarco, 2000) y señalan como una dificultad para dedicarse a su labor socioeducativa la falta de tiempo (IMDEC, 1991:48-49).

Toda esta información evidencia la ausencia de una política que se traduzca en líneas específicas de acción, articuladas en un programa con compromisos institucionales precisos y con suficiente presupuesto, que consideren tanto su formación como sus condiciones laborales y de trabajo. Estos aspectos guardan una interrelación estrecha, por lo que se requiere atenderlos conjuntamente como se recomienda en el plan de acción de la V conferencia internacional de educación de adultos. En el inciso 20 se plantea el compromiso de mejorar las condiciones para la formación profesional de los educadores de adultos, destacando la necesidad de elaborar “[...] políticas y adoptar medidas para mejorar la contratación, la formación inicial y el empleo, las condiciones de trabajo y la remuneración del personal que trabaja en programas y actividades de educación de jóvenes y adultos, a fin de garantizar la calidad y estabilidad, teniendo también en cuenta el contenido y la metodología de la formación...” (UNESCO, 1997:28).

De igual manera especialistas sobre el campo señalan esta necesidad (Madrigal, 2000; Campero, 2002, Rivero, 2000; UNESCO/CEAAL-CREFAL-CINTERFOR/OIT, 2000; Valenzuela y otros, 1995).

La poca importancia que ha dado el Estado a la formación de los educadores y a sus situaciones laborales y de trabajo se explica por el lugar marginal que ha ocupado este campo educativo dentro del sistema educativo nacional. Los bajos niveles de escolaridad, la falta de formación específica sobre el campo y de experiencia docente, las precarias condiciones laborales y de trabajo de los educadores son consecuencia de aspectos estructurales del sistema. A su vez, los rasgos de sus educadores repercuten en los resultados de sus prácticas. Pareciera que la marginalidad de los sujetos prioritarios del campo se traslada a las condiciones en que éste se desarrolla.

Cabe señalar que en la administración pública se empieza a construir una visión integral del campo a partir de la creación del CONEVyT, organismo que incorpora a los titulares de varias secretarías de Estado y organismos públicos relacionados con este campo educativo. Para el tema que nos ocupa, es esperanzador que en su programa de mediano plazo 2001-2006 incluye al Nacional para la formación de educadores/instructores.

La poca prioridad del campo también se manifiesta en la escasa investigación que existe sobre los educadores de adultos en sus diferentes figuras, sus procesos de formación y sus condiciones laborales y de trabajo. La generación de investigaciones sobre estas problemáticas es urgente; contar con más información favorecerá procesos de formación relevantes, diversificados, integrales, flexibles y comprometidos con los sectores populares, que constituyen la mayoría de los sujetos de atención del mismo; de esta manera se coadyuvará a mejorar la calidad de los procesos educativos. Por otra parte, la investigación proporcionará mayores fundamentos para atender de manera integral la situación de los educadores de este campo educativo, debido a la ausencia en nuestro país de una política específica.

PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La realización de este estado de conocimiento inició con la elaboración de las fichas sintéticas de los documentos que tenían diversas instituciones sobre el campo que nos ocupa: de educación superior, públicas, centros de investigación y organismos civiles, entre otras, tarea que realizaron de manera conjunta académicos interesados en la educación de los jóvenes y adultos. Las fichas se socializaron entre los mismos, a fin de que cada equipo responsable de los subcampos procediera a la selección y análisis de aquéllas que fueran productos de investigación para integrar el estado de conocimiento bajo su responsabilidad, es decir, los que fueran resultado de un trabajo sistemático, que contaran con argumentación teórica, metodología explícita y hallazgos claros.

Varios de los integrantes de la Academia de educación de adultos de la Univesridad Pedagógica Nacional se hicieron cargo de elaborar el presente, acotándolo a las investigaciones relativas a las diferentes figuras de educadores de jóvenes y adultos que se mencionan al inicio de este trabajo, así como a los procesos de formación, capacitación y adiestramiento orientados a los mismos. Se entendió por formación los procesos encaminados a la construcción de conocimientos teórico-metodológicos, habilidades y actitudes relacionadas con este campo educativo y con la labor específica que desarrollan, así como a ampliar sus horizontes a través de un proceso reflexivo que les permita resignificar sus conocimientos y su práctica, a fin de que esto se manifieste en las actitudes y acciones de su labor socioeducativa. A la capacitación se la entendió como las acciones orientadas a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes que propician que el sujeto educativo desempeñe ciertas funciones o un oficio. Por su parte, el adiestramiento se concibió como el proceso que se orienta a desarrollar, en el individuo, habilidades y destrezas para el dominio de una actividad laboral.

A partir de la revisión de los textos y de la discusión al interior del equipo se definieron los temas comunes que guiarían el análisis a profundidad para conformar el subcampo de formación que se presentó en el VI congreso de investigación educativa. Esta etapa abarcó de enero a octubre del 2001. En la integración de esta versión del subcampo que se presenta para su publicación se incorporaron al análisis datos —producto de una revisión más profunda— de otros cuantos no se pudo obtener el documento completo. Además, se realizó una entrevista con el Secretario del CEAAL a fin de contextualizar los ejes de análisis con relación a los educadores populares.

Durante la primera fase de recopilación se encontraron 120 trabajos; de éstos, 50 son ponencias que consisten en reflexiones que surgen a partir de experiencias, las cuales fueron presentadas en diversos eventos; 43 son artículos de revistas o libros, siendo algunos de ellos ponencias o conferencias presentadas previamente. Además, se encontraron 17 propuestas de formación y 9 investigaciones a profundidad y una más que aborda el tema de manera colateral. De éstos, únicamente 17 trabajos se consideraron productos de investigación.

En su conjunto, los escritos aportan conocimiento sobre las y los educadores de adultos en general; educadores populares, promotores sociales, comunitarios, de la salud y del deporte; alfabetizadores, asesores, instructores, maestros de educación básica de adultos y técnicos docentes del INEA, así como formadores de educadores de este campo.

Entre los temas que abordan están las políticas y problemáticas de la formación; reflexiones y propuestas de formación, capacitación y actualización de las diferentes figuras de educadores y educadoras; autoaprendizaje y andragogía; el proceso de profesionalización, condiciones de trabajo y laborales así como la construcción de su identidad de educadores de este campo educativo; otros más aluden a sus rasgos socioeducativos. La mayoría de estos temas son considerados por los autores en los textos producto de sus investigaciones, mismos a los que se hace referencia en los siguientes apartados.

Buena parte de los escritos dan cuenta de reflexiones que surgen de sus prácticas en las que se muestra la situación que guarda el campo, los aciertos y problemas que enfrentan cotidianamente, así como propuestas para avanzar. Por otra parte, las propuestas de formación, actualización o adiestramiento que se encontraron se orientan a los educadores que intervienen en diferentes áreas de la EDJA, prevaleciendo las relacionadas con la educación básica; algunas de ellas son bastante completas y otras sólo delimitan algunas ideas. Todo este rico material requiere ser analizado en su conjunto para generar conocimiento más sistemático sobre el mismo.

Durante la década se realizaron actividades nacionales e internacionales vinculadas con el campo en su conjunto, las cuales se mencionan en la introducción general del estado de conocimiento del campo. En estos eventos la formación de los educadores y educadoras, y en menor medida, sus condiciones laborales y de trabajo así como sus rasgos socioeducativos, constituyeron un tema importante. Para diversos actores del campo, su interés por participar en dichos espacios sirvió de estímulo para hacer un alto y escribir sobre su experiencia y conocimientos, hecho que se manifiesta en que muchos de los trabajos identificados fueron ponencias; algunos, posteriormente, se publicaron en memorias, revistas o libros. Además, la producción aumenta notoriamente hacia 1994, fecha a partir de la cual se llevan a cabo diversos eventos, por lo que podemos considerar que su realización es propicia para la sistematización y generación de conocimientos así como la socialización de los mismos.

Sobre la temática que nos ocupa se realizaron, además, la reunión de reflexión sobre la profesionalización de los y las educadoras de jóvenes y adultos, auspiciada por la UPN, en mayo de 1999 y el II foro permanente de La educación de los jóvenes y adultos, cuya temática fue la formación de los educadores, evento organizado conjuntamente por CREFAL, CEAAL, INEA y UPN, el 15 de junio del 2000.

La difusión de los trabajos del subcampo fue realizada por instituciones de educación superior, centros de investigación, instituciones públicas

y organismos civiles; destaca la presencia de sólo una empresa editorial. Las publicaciones estuvieron a cargo de: UPN, BUAP, UAA, UAM-Xochimilco, UNAM, UAY, DIE-CINVESTAV, CESU, CREFAL, UNESCO, CEE, AMIE, INEA, CONAFE, SEDESOL, SSA, SAGAR, CIMO, CEAAL, INCA-Rural y editorial Trillas.

PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Como se mencionó en párrafos anteriores, fueron muchos los textos que se encontraron sobre el subcampo pero pocos los que se fundamentaban en investigación. Entre estos últimos se identificaron ocho sistematizaciones, tres investigaciones orientadas a la intervención, una evaluación, una caracterización diagnóstica y cuatro ensayos fundamentados. Varias de estas investigaciones se iniciaron los últimos años de la década pasada y a finales de la misma ya se contaba con reportes de sus avances; se concluyeron a inicios del presente siglo o están por hacerlo. Es necesario señalar que fue notorio que de mediados de los noventa a inicios del presente siglo se constata un despegue en la investigación que se realiza sobre el subcampo de educadores de jóvenes y adultos, concentrándose en los últimos tres años.

En cuanto al *enfoque metodológico*, en todas prevalece el paradigma interpretativo que prioriza el análisis cualitativo e incorpora la visión de los sujetos que intervienen en los procesos. Siete emplean la metodología de la sistematización de experiencias con diferentes orientaciones y tres, la investigación acción en el aula. De las restantes, una es investigación exploratoria comparada, otra incorpora el análisis del discurso y dos más la perspectiva etnográfica, en los tres ensayos no se pudo identificar la perspectiva de investigación.

Los trabajos abordan los siguientes grandes temas: procesos de formación, construcción de la identidad de educadores de jóvenes y adultos, condiciones laborales y de trabajo y perfiles, los cuales guardan una interrelación estrecha.

Procesos de formación

Para el análisis de las propuestas de formación se encontró el empleo de diversos referentes teórico-metodológicos, incluso, más de uno en cada investigación. El uso de los planteamientos de la sociología de las profesiones para reflexionar sobre la situación de los educadores de este campo

educativo inicia a mitad de la década pasada (Campero, 1996) siendo que a finales de la misma convergen dos investigaciones en su utilización (Madrigal, 2000; Campero, 2002): la primera centrada en la profesión y la segunda en el proceso de profesionalización de los educadores de este campo; también se identificó otra en la cual el análisis se orienta a partir del enfoque de la profesionalidad (Aguilar, 2000). Además, en una de ellas se recurre a los planteamientos del humanismo sobre la formación (Campero, 2002) y en otra a los de la didáctica crítica (Aguilar, 2000). Otra investigación está orientada desde la perspectiva de la formación de recursos humanos (Ávila, 1995) y, otra más, desde la complementariedad de la investigación y el desarrollo educativo (Eyzaguirre *et al.*, 2000).

Los postulados de la educación popular también están presentes para analizar y enriquecer los procesos de formación (Hurtado, 2001; IMDEC, 1991; CEAAL, 1993), centrándose una de ellas desde la perspectiva freireana (Castillo, 2000).

Una investigación dentro de este panorama tiene como referente la teoría curricular sociocrítica para el análisis de la información. En ésta se hace énfasis en las contradicciones entre el discurso del Estado y las políticas y programas que impulsa el INEA hacia su personal (Calderón, 1994). Además, se encontraron tres experiencias de organizaciones sociales que orientan el análisis desde la pedagogía de la alternancia y las competencias laborales (CONOCER, 1999). Finalmente, se identificó un trabajo que aborda colateralmente la formación de los educadores desde el constructivismo sociocultural (Kalman, 1996).

Construcción de la identidad de educadores de jóvenes y adultos

Este eje temático comprende tres estudios: uno se aborda desde una visión narrativa y la dificultad de separar la investigación, la teoría y la práctica en este campo (Méndez, 2001); otro desde la investigación-acción incorporando referentes del psicoanálisis y la psicología social (Aguilar, 2000) y, uno más, desde los dos últimos referentes aunados a los de la psicoterapia grupal (Reyna, 2001).

Condiciones laborales y de trabajo

Un elemento que no constituye un eje de análisis en ninguna investigación pero apoya el objeto de estudio de varias es el relativo a las condiciones laborales y de trabajo en las que el educador de adultos realiza su labor socioeducativa con las distintas poblaciones de jóvenes y adultos. Un grupo

de investigaciones centra el análisis en el vínculo institucional que establecen y las implicaciones de éste en su desempeño, así como en el tipo de contratación, prestaciones y seguridad laboral (Calderón, 1994; Campero, 1996, 2002; Castillo, 2000; Madrigal, 2000).

Otras más, orientan el análisis desde sus historias personales, la visión que tienen de la institución y sus vivencias, así como del trabajo que realizan, considerando las interrelaciones entre dichos aspectos (Aguilar, 2000; Méndez, 2001; Reyna, 2001). También se alude a las relaciones de los educadores populares con los organismos civiles y organizaciones sociales en que participan en el marco del movimiento social (IMDEC, 1991).

Perfiles

El análisis del perfil de las y los educadores de este campo educativo fue considerado en cuatro investigaciones y con diferente énfasis. Los rasgos que se analizan se vinculan con los aspectos educativos y de trabajo de sus prácticas. Si bien se buscó información sobre las diferentes figuras de educadores, la encontrada se refiere principalmente a los que trabajan en básica de adultos y populares. Se proporciona alguna información sobre 33 promotores comunitarios indígenas (Castillo, 2000); 92 técnicos docentes del INEA (Campero, 2002); 13 educadores de instituciones diversas y organismos civiles (Reyna, 2001) así como de 70 misioneros culturales (Méndez, 2001). En las otras investigaciones los sujetos privilegiados son educadores de adultos procedentes de diversas instituciones y organizaciones sociales (Madrigal, 2000; Aguilar 2000); personal del INEA (Calderón, 1994) y promotores ambientales (Hurtado, 2001).

Además, se identificaron otras investigaciones o publicaciones que aportan al conocimiento de algunos rasgos socioeducativos de los educadores: sobre diversos tipos de promotores sociales (Pieck, 1996); sobre maestros de los centros de educación básica de adultos (Messina, 1993); sobre educadores que asistieron a un foro nacional (Valenzuela *et al.*, 1995); sobre educadores populares (IMDEC, 1991; CEAAL, 1993); sobre los técnicos docentes (INEA, 1995) y los asesores y promotores del INEA (1993) a nivel nacional.

A pesar del limitado número de investigaciones, se advierte la *multidisciplinariedad* en el estudio del subcampo así como la complementariedad de marcos conceptuales.

Sobre el *origen o motivo de las investigaciones*, siete se realizaron para optar por grados académicos, cuatro por el de maestría y tres por el de doctorado. Las restantes fueron por encargo de una fundación o por interés de

organismos públicos o internacionales, lo cual demuestra que muchas de éstas se realizaron sin contar con financiamiento.

En tres de las investigaciones (Messina, 1993; CEAAL, 1993; Madrigal, 2000) el caso de México forma parte de un estudio latinoamericano; los demás son estudios realizados por mexicanos y se concretan al análisis de este subcampo de la EDJA en nuestro país.

Sobre la *institución laboral de los autores* en el momento de realizar sus trabajos, siete pertenecían a organismos civiles u organizaciones sociales; cuatro pertenecían a la UPN y en igual número al CREFAL; uno al DIE-CINVESTAV y uno al Colegio Mexiquense.

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN AL SUBCAMPO

De acuerdo con los resultados obtenidos en cada uno de los ejes temáticos se observan las siguientes aportaciones de la investigación al conocimiento del subcampo. Debido a la interrelación estrecha que guardan entre sí, se mencionan en el tema con el cual se vinculan más directamente. Por otra parte, cabe señalar que se encontraron planteamientos coincidentes en varios trabajos, por lo que sólo se especifica la fuente sobre aportaciones particulares.

Procesos de formación

Las investigaciones revisadas aluden —desde distintas perspectivas, intereses y contextos— a la formación de educadores de jóvenes y adultos, prevaleciendo aquellas que se orientan a educadores que se ocupan de la educación básica de adultos y, en menor número, a los populares. Se encontraron coincidencias entre los procesos orientados a ambos sujetos debido a las características de las instituciones y a los enfoques de los formadores de educadores que impulsaron dichas propuestas. Existe un vacío de información sobre la formación y capacitación de los educadores que trabajan en otras instituciones públicas.

Cabe señalar que los destinatarios de las acciones de formación son personas que ya trabajan en el campo de la EDJA, desempeñándose como educadores en sus diferentes figuras, por lo que los procesos educativos se orientan al mejoramiento de su trabajo y a la adquisición de una formación específica y sólida sobre las distintas áreas de intervención de la EDJA. Esta situación se debe, en parte, a que en nuestro país, existe sólo un programa de formación inicial de educadores para este campo educativo y es de reciente creación.

Las investigaciones destacan la importancia de la fundamentación teórica de la práctica docente, señalando la necesidad de seguir *construyendo nuevos modelos explicativos* de las prácticas de formación y capacitación de educadores de jóvenes y adultos, así como enriquecer los que se utilizan en las investigaciones y propuestas educativas analizadas, a fin de mejorar y transformar los procesos educativos. Además, aportan planteamientos relacionados con una orientación integral y los valores; la relevancia que en este caso pone énfasis en la práctica como punto de partida y de llegada; las estrategias metodológicas utilizadas y la conformación de la profesión de educadores. Varios trabajos aluden al desarrollo de propuestas de formación concretas, atendiendo a sus límites y a sus contradicciones, haciendo recomendaciones para avanzar en las mismas. A continuación se desarrollan algunos planteamientos.

La mayor parte de las investigaciones aluden a *procesos integrales de formación* que rebasan la orientación instrumental de la capacitación y del adiestramiento. Se menciona que la integralidad apela tanto al desarrollo cognitivo, social y afectivo de los sujetos, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes, como a la diversidad de ámbitos —familiar, laboral y comunitario— en los que interviene cotidianamente. Por lo general, en las propuestas de formación se prioriza lo concerniente al ámbito laboral.

En este marco, se plantea que fue significativo para la formación la incorporación de conocimientos teórico-metodológicos específicos de la educación de los jóvenes y adultos a fin de abrirles horizontes y otros particulares sobre el área de intervención en que participan así como de las funciones que realizan en el marco organizativo de su institución. La reflexión de estos conocimientos a la luz de su práctica y de lo que les acontece cotidianamente en su labor educativa, apoyándose en el diálogo, en el trabajo en grupo y en el intercambio de experiencias; orientando el proceso a la aplicación de sus aprendizajes a su labor, pero con una mirada más amplia. Todo ello permite ampliar su visión del campo de la EDJA y de su función social. Además, se señala la importancia de fortalecer su identidad y trabajar para que los estudiantes asuman su proceso educativo como proyecto personal.

En el marco de la integralidad, la preocupación por los valores está presente. Una investigación destaca que las experiencias no explicitan los *valores* que promueven en el proceso de formación, aunque implícitamente los consideran importantes (justicia social, valores sociales y no sólo individuales). Pocas experiencias desarrollan la forma en que se trabajan los valores en los programas a través de la estrategia pedagógica en relación con los alumnos; tampoco abordan la manera en que intencionada y sistemáticamente reflexionan sobre la subjetividad de los educadores y sus

actitudes. Éstos se pueden manifestar más intencionada y contundente a través del trabajo de los docentes, cuando se integran como equipo, dando seguimiento al proceso de formación (Madrugal, 2000).

Un elemento coincidente en dos investigaciones fue que la sistematización de la experiencia sirvió para explicitar los valores involucrados en la experiencia y que el avance respecto a los mismos fue parte de los resultados del proceso de formación (Hurtado, 2001; Campero, 2002). En este sentido se recomienda que los equipos, antes de iniciar los procesos educativos, clarifiquen las actitudes que desean favorecer así como las estrategias a utilizar para el fortalecimiento de las mismas.

Todos los programas de formación plantean la *práctica como punto de partida y de llegada*, aunque en este segundo momento enriquecida. Así, destacan la importancia y el reto de lograr una mayor vinculación teoría-práctica, incorporando las características, necesidades e intereses de los destinatarios y de los contextos institucionales y locales en que éstos se desenvuelven a fin de lograr una mayor *relevancia* y, por lo mismo, elevar la calidad de éstos. Todo ello implicó, en varias experiencias, la realización de diagnósticos previos al inicio de los procesos.

Una estrategia utilizada en la formación de educadores populares consiste en que las instancias formadoras proponen los cursos a los integrantes de organismos civiles y organizaciones sociales y los analizan con ellos a fin de llegar a acuerdos sobre sus contenidos, los que se vinculan con los objetivos de las organizaciones sociales y organismos civiles, así como con las necesidades que van surgiendo en el desarrollo de los grupos y con las acciones que se emprenden (IMDEC, 1991; CEAAL, 1993).

En este mismo sentido, se señalan las aportaciones de complementar el proceso formativo en aula con un trabajo *in situ* de manera tal que se logren identificar y resolver problemas en el contexto particular de las distintas prácticas (Eyzaguirre *et al.*, 2000). A su vez, se menciona la importancia de visitar a los educadores en campo a fin de contar con un mayor conocimiento de sus prácticas y poder brindar asesorías más pertinentes (Campero, 2002).

Sin hacer explícita la metodología empleada, la mayoría de las propuestas coincide en el trabajo de los educadores en torno a problemas comunes de la práctica educativa para buscar soluciones.

Para fortalecer la relevancia de los procesos, en varias experiencias *la investigación* tiene un papel importante para alimentar las acciones de formación. En algunas se realizan diagnósticos, en otras se da a lo largo del proceso mediante el seguimiento que realizan los equipos docentes en el cual incorporan las opiniones de los participantes, a veces, se combinan

ambas. En otra, se utiliza una técnica que los autores llaman capacitación-investigación mediante la cual se diseñaron cursos en función de las necesidades y durante ellos se realizaron actividades tendientes a la búsqueda de datos y construcción de conocimientos por parte de los participantes (CONOCER, 1999). Todas las sistematizaciones se orientan a transformar las prácticas futuras.

En cuanto a las *metodologías*, la mayoría de los programas tienen en común el cuestionamiento de los modelos verticales y reproductivistas, proponiendo partir del conocimiento del sujeto en formación, incorporar sus saberes previos, privilegiar su experiencia así como sus expectativas y necesidades reales. Además, coinciden en la adopción de una metodología participativa, apoyada en el trabajo grupal a fin de lograr que los participantes sean actores de su propio proceso. También aluden a la importancia de considerar las bases psicológicas de jóvenes y adultos en los procesos educativos; otros incorporan el autoaprendizaje para potenciar las posibilidades de los educadores. En una de ellas se plantea propiciar la creatividad de los participantes, a partir del reconocimiento de sus experiencias previas y su papel activo, buscando que su tarea rebase la operación mecánica de procedimientos, lo que la autora menciona como “imaginación pedagógica” (Kalman, 1996).

Sobre el autoaprendizaje, al cual también se hace referencia con el término autodidactismo, los trabajos que lo abordan coinciden en la necesidad de desarrollarlo. Algunos cuestionan los modelos instrucionistas mediante los cuales se trabaja por no favorecerlo y se propone la potenciación de las capacidades personales a lo largo del proceso educativo, la capacitación en cooperación y la solidaridad para avanzar en este sentido. Otros textos aluden a la falta de estrategias concretas para que los educadores se apropien del autoaprendizaje a fin de que, posteriormente, lo puedan promover en sus grupos de jóvenes y adultos; también se menciona la contradicción existente entre el discurso y la práctica (Calderón, 1994).

Se destaca la heterogeneidad grupal en cuanto edad, sexo, escolaridad, experiencias de vida y trabajo como fuente de enriquecimiento de los procesos de formación por la complementariedad de saberes, habilidades, valores y experiencias, situación a la que una autora nombra como “educación en la diversidad para la diversidad” (Hurtado, 2000). También se menciona el reto que significa trabajar con este tipo de grupos y la necesidad de prever estrategias específicas para potencializarlos (Campero, 2002).

Para el análisis de las diversas problemáticas que se abordan en los procesos de formación, se señala la importancia de proyectar el mismo hacia la esperanza y de incorporar el componente lúdico (Hurtado, 2000).

Algunas investigaciones coinciden en plantear las dificultades encontradas para brindar las herramientas metodológicas relacionadas con el análisis de su práctica desde la investigación acción y con la elaboración de proyectos de intervención y, a la vez, insisten en la importancia de estos aprendizajes para su desempeño profesional (IMDEC, 1991; Campero, 2002; Castillo, 2000).

En particular, las sistematizaciones de procesos que combinan la *pedagogía de la alternancia y las competencias laborales* identifican dos figuras de educadores: el técnico y el formador, destacando la importancia del papel de este último como animador permanente del proceso. La metodología de trabajo se realizó en la combinación de acompañamiento en el trabajo y sesiones de reflexión-formación en modalidad de talleres, a las que se refieren como acciones intercaladas para analizar lo empírico y lo conceptual, lo programado y lo ejecutado, lo realizado y lo que hay que hacer, lo individual y lo colectivo, entre otras. Destacan entre las distintas formas de extraer aprendizajes de la práctica: el quehacer, el éxito y los problemas que se presentan. Esta metodología propició el cambio de actitudes y favoreció el mejoramiento de la producción y de sus empresas (CONOCER, 1999).

Las investigaciones que utilizan entre sus referentes teóricos los de la sociología de las profesiones, plantean que la *profesionalización del educador* de adultos es un camino largo por recorrer en el que convergen diferentes líneas de acción, señalando el papel fundamental que tiene la formación específica sobre el campo debido a los perfiles de los educadores con relación a sus niveles de escolaridad y la escasa formación sobre la EDJA. También coinciden en que los esfuerzos de profesionalización son pocos y su alcance aún es limitado.

En particular, una de ellas señala que el campo de la educación de los jóvenes y adultos está en construcción así como la profesión de educador de adultos; destaca la necesidad de profesionalizar al formador del educador de adultos, de manera que mejore su desempeño en el proceso de formación, a través del vínculo pedagógico entre el formador de educadores y el educador, cuyo aprendizaje trasciende al vínculo entre el educador y el adulto (Madrigal, 2000). Otra autora entiende la profesionalización de educadores de adultos como un proceso de revaloración del campo de trabajo y como la formación de recursos humanos (Ávila, 1995).

Otra de las investigaciones atiende a la manera en que la formación apoyó el desarrollo de varios rasgos correspondientes a las ocupaciones profesionales, tales como los conocimientos teóricos y sistemáticos propios de la ocupación, la organización entre los colegas, la construcción de su identidad como educadores de este campo educativo y el reconocimien-

to social de su trabajo. De ahí que impulsar la formación profesional de los educadores de jóvenes y adultos como estrategia sostenida, coadyuva a salir de la situación de marginalidad en que se encuentra este campo educativo respecto a otros tipos de educación que integran nuestro sistema educativo nacional y, por ende, a mejorar la situación de los educadores, todo ello al avanzar hacia una mayor calidad de los servicios y al fortalecer algunos de sus rasgos profesionales (Campero, 2002).

A diferencia de las anteriores y también como aportación complementaria, la investigación-acción que incorpora los planteamientos de la *profesionalidad* destaca la importancia de que la formación se centre en las cualidades del oficio educativo cuyas dimensiones son la obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional; es decir las necesidades de las prácticas más que la profesión en sí misma; de igual manera propone varias líneas de trabajo para lograrlo (Aguilar, 2000).

Las aportaciones de la investigación arriba mencionadas, abren una nueva etapa de la discusión teórica entre los planteamientos de la sociología de las profesiones y los de la profesionalidad sobre las diferencias y complementariedad de los mismos, tanto para el análisis de la situación de los y las educadoras de jóvenes y adultos como para la definición de líneas de acción específicas para el caso de México.

Finalmente dos investigaciones coinciden en señalar que en el INEA se priorizan las políticas organizativas en detrimento de las vinculadas con los aspectos académicos que inciden en la construcción de aprendizajes reales en los jóvenes y adultos y, por lo mismo, la formación de sus educadores es muy poco considerada. Además, dicha situación se concreta en que en las acciones de capacitación que desarrolla este Instituto se enfatiza la información técnico-administrativa sobre la educativa. Esta situación tiene como telón de fondo que el cumplimiento de metas cuantitativas es el criterio principal con el que se evalúa el trabajo (Calderón, 1994; Campero, 2002).

Construcción de la identidad de educadores y educadoras de jóvenes y adultos

Los estudios realizados que se concentran en la identidad del educador de la EDJA sostienen que la posibilidad de construir una identidad propia, está dada por la incorporación a procesos formativos y por las experiencias de la práctica educativa que logran impactar favorablemente en el proceso de asumirse como tal, así como aquellos sucesos de la historia de vida que permiten este proceso de construcción. También se relaciona la constitu-

ción de la identidad profesional del educador con la autoimagen y la autoestima y, por otra parte, la posibilidad de su construcción tiene como premisa las condiciones de trabajo de los educadores, que favorecen o dificultan este proceso de conformación.

Estas investigaciones analizan la construcción de una identidad profesional a partir de la incorporación de los educadores a procesos de formación que les posibilita compartir con otros el trabajo cotidiano que realizan así como sucesos de su historia de vida, en un espacio en el que además pueden reflexionar sobre el contexto dentro del cual llevan a cabo su práctica educativa; todo ello les permite identificarse entre sí. Coinciden en señalar a la formación como el sitio que permite la conformación de la identidad a través de procesos de reconstrucción de la autoimagen y la autoestima, mediante la relación que se establece con las acciones educativas, con la reflexión en el aula, el acceso a la información y el acompañamiento y escucha que dejan ver los vínculos a construir y reconstruir (Aguilar, 2000; Méndez, 2001; Reyna, 2001).

Una de las investigaciones profundiza en el aspecto de la colaboración en el trabajo formativo que no puede hacer a un lado a las personas, ni a sus sentimientos. Se señala que ser educador lleva a buscar un ideal de humanidad, en el que la propia, también está incluida (Méndez, 2002). En estos trabajos se enfatiza la importancia de la sistematización de la práctica educativa, cuyo recurso de la narrativa, en forma de diálogo, permite la construcción de conocimientos, el análisis del propio discurso.

La narrativa autobiográfica cobra sentido en la medida en que es recogida por la mirada de otros y otras y es en ese proceso, advierten, donde se construye la identidad (Méndez, 2001; Reyna, 2001). Una de las autoras puntualiza sobre la utilidad de la sistematización de la práctica para el educador de adultos, que le permite dar cuenta de la relación que establece con su tarea cotidiana, con sus educandos, con los programas educativos en los que interviene y con las instituciones en cuyo contexto desarrolla su trabajo; en suma, afirma que en el campo de la educación de adultos, todo esto es factible de ser conocido a través de la perspectiva del educador (Reyna, 2001).

En dos de las investigaciones se explora la presencia del malestar docente del educador por medio del análisis de su propio discurso (Reyna, 2001; Aguilar, 2000). Asimismo, uno de estos trabajos retoma los planteamientos de la investigación acción para intentar la reconstrucción de la identidad profesional en relación con su débil identidad como educador de adultos haciendo propuestas para fortalecerla por medio de procesos de formación (Aguilar, 2000).

En otro estudio, el educador de adultos no es considerado como el sujeto principal sobre el cual descansa el proceso educativo, sino como el sujeto en el que se condensa una compleja trama psicosocial que le constituye como el depositario de múltiples demandas sociales (Reyna, 2001).

Dentro de estas investigaciones, una señala la pertinencia de las líneas de trabajo que se utilizaron en una experiencia educativa, con la finalidad de que los estudiantes se reconocieran y asumieran como educadores de jóvenes y adultos, considerando ambos aspectos como parte de la identidad en construcción.

Las líneas trabajadas durante el proceso formativo son: *a)* propiciar la integración grupal; *b)* valoración de su quehacer cotidiano, así como de sus logros como estudiantes; *c)* evidenciar los aspectos que compartían con sus compañeros de estudio y con otros educadores de jóvenes y adultos; y *d)* ubicar su práctica dentro del campo de la educación de jóvenes y adultos para fortalecer en ellos el sentimiento de ser parte de un grupo mayor y favorecer la valoración del campo de la EDJA en su conjunto (Campero, 2002).

En este marco, un trabajo señala como una aportación al proceso formativo la iniciativa de establecer una red de promotores rurales que haga posible la continuidad de la formación y el acompañamiento entre pares, lo cual hace evidente la contribución del proceso de formación para la construcción de su identidad como educadores, así como para promover su organización (Eyzaguirre *et al.*, 2000); este último aspecto es señalado en dos investigaciones más (Campero, 2002; Aguilar, 2000).

Condiciones laborales y de trabajo

Con relación a la situación laboral de los educadores que trabajan en los servicios educativos que impulsa el Estado, se constata la coexistencia en nuestro país de dos circuitos diferenciados: los del sistema educativo regular y los de la EDJA, lo cual repercute en términos de la profesionalización de estos últimos: formación, condiciones laborales y de trabajo que, a la vez, influyen en los resultados de su labor y en el reconocimiento social que gozan (Campero, 2002).

Se evidencia que los educadores de adultos, en sus diferentes figuras, realizan su labor socioeducativa en condiciones de desigualdad laboral, que van desde el trabajo voluntario sin sueldo o con incentivos de acuerdo con la productividad y trabajo con bajas remuneraciones; en todos los casos se mencionan las condiciones precarias: locales prestados, mobiliario inapropiado, escasos recursos materiales y didácticos, incluyendo libros.

Un grupo de investigaciones señala cómo los procesos de formación y capacitación se ven interferidos por las condiciones laborales existentes, caracterizadas por bajos incentivos económicos, horarios discontinuos y parciales así como inseguridad laboral. Dicha situación dificulta, entre otras, la posibilidad de coincidir en espacio y en tiempo para estudiar así como para disponer de este último para dedicarse a su formación; cabe señalar que los educadores populares también destacan este último aspecto (IMDEC, 1991). Como contraparte, varias investigaciones mencionan el interés que tienen los educadores por formarse en este campo y la necesidad de que las instituciones los apoyen para hacerlo, debido a las condiciones laborales.

Además, se enfatiza la necesidad de realizar estudios en torno al vínculo institucional y a las condiciones laborales que se desprenden del mismo en virtud de la incidencia directa que tienen en la posibilidad de formarse sobre el campo, en la construcción de su identidad y en su profesionalización.

Perfil de los educadores

En varias investigaciones se incorpora el análisis de los perfiles de los educadores con diferentes énfasis; en algunas era un eje central y en otras se introdujo para ubicar parte de la problemática. Como se mencionó, destaca el hecho que todos los programas investigados se dirigen a educadores en servicio, los cuales durante su proceso educativo desempeñan un doble rol: el de educadores y el de estudiantes, rasgo que requiere ser considerado para definir la modalidad en que se ofrecen las acciones formativas así como las cargas de estudio debido a las limitaciones de tiempo que tienen para dedicarse a su formación. Los educadores populares coinciden con el rasgo mencionado, con la particularidad de que la mayoría de ellos son líderes locales (IMDEC, 1991).

La definición de los indicadores que se incluyen en los perfiles se relaciona con las problemáticas de la investigación y con los contextos institucionales y locales de los educadores. Los rasgos comunes que se analizan son: sexo, edad y otras ocupaciones; en las zonas rurales es mayor la proporción de varones que de mujeres y en las urbanas, la tendencia es inversa. En la mayoría de las investigaciones se encontró coincidencia sobre la escasa o nula formación específica sobre este campo educativo y su interés por formarse más sobre el mismo.

Debido a la gran diversidad de perfiles y a la diferencia de indicadores que se manejan en las investigaciones, se requiere hacer un análisis más

fino de éstos con relación al área de la EDJA en la cual se desarrollan y al contexto institucional y regional, lo cual constituye un objeto de estudio de otra investigación que sería muy importante realizar a partir de la información con que ya se cuenta. Cabe señalar que es limitada la información existente sobre quiénes son los educadores populares así como sobre los promotores sociales y educadores que trabajan en las diversas áreas de la DEJA, más allá de la educación básica de jóvenes y adultos.

En conjunto, a partir las investigaciones analizadas sobre el subcampo, caben las siguientes preguntas para conocer los rasgos de los educadores y la vinculación de éstos con sus prácticas: ¿cuáles son sus perfiles socioeducativos, en particular sus edades, sexo, niveles de escolaridad, religión y puestos desempeñados al interior de sus comunidades?, ¿cuentan con formación específica sobre este campo educativo?, ¿en qué áreas de la educación de jóvenes y adultos trabajan?, ¿qué actividades realizan dentro del campo?, ¿son prestadas de otros servicios educativos?, ¿cuáles son sus trayectorias ocupacionales?, ¿qué tipo de vínculos institucionales tienen?, ¿en qué condiciones laborales desarrollan su actividad educativa?, entre otras.

CONCLUSIONES

Lo primero a destacar es que este subcampo es de reciente creación, hace presencia y adquiere paulatinamente su especificidad a lo largo de la década pasada, lo anterior se fundamenta en que no aparece mencionado en el estado de conocimiento del COMIE, ni en el campo de la educación de adultos, ni como parte del de formación docente, relativos a los años ochenta. Es hasta fines del siglo pasado que se realizan más investigaciones sobre este subcampo, aunque aún son pocas, por lo que se requiere seguir impulsándolas con incentivos, apoyos y financiamiento suficiente.

Los trabajos encontrados ponen de manifiesto que se requiere enfocarse en dos vías. Por una parte, recuperar y sistematizar el conocimiento que se va generando desde y con los propios actores, en particular los educadores, a partir de la reflexión sobre sus prácticas y, por otra, mediante la inclusión del campo en las instituciones financiadoras de investigación, a fin de propiciar un mayor número de estudios a profundidad.

La investigación sobre este subcampo permitirá contar con mayores fundamentos tanto para desarrollar propuestas de formación relevantes, flexibles e integrales comprometidas con los sectores populares, que constituyen la mayoría de los sujetos de atención en todo el país, como para

impulsar políticas que favorezcan la profesionalización de las y los educadores, debido a la ausencia de éstas. Estos dos aspectos son fundamentales para elevar la calidad de los procesos educativos con jóvenes y adultos, así como para que se logre conformar un cuerpo teórico consistente que favorezca un mayor reconocimiento de la EDJA.

De igual manera, debe promoverse la difusión de los análisis, reflexiones y demás productos que se desprenden de las investigaciones entre los diferentes sectores sociales, educativos y políticos del país, a fin de lograr una mayor sensibilización sobre la trascendencia e importancia de fortalecer este campo educativo y, en particular, sobre la necesidad de impulsar la formación de sus educadores y educadoras. Dicha difusión puede realizarse a través de medios impresos y electrónicos, foros y seminarios entre otros, estos últimos tanto a nivel nacional como regional y estatal.

Se cuenta con información de ocho experiencias de formación orientadas a educadores de básica, populares y a grupos integrados por diversos tipos de educadores. Estas experiencias representan rupturas importantes sobre las propuestas de capacitación más generalizadas en nuestro país, en cuanto a: las estrategias para la vinculación teoría-práctica; las metodologías utilizadas, principalmente de corte participativo; la orientación integral incluyendo el trabajo sobre valores; la flexibilidad y la formación como proyecto personal y el papel de la investigación en los procesos formativos. Todas ellas aportan elementos significativos para enriquecer este tipo de procesos y plantean desafíos para seguir avanzando en el desarrollo de nuevos paradigmas para la formación de educadores de jóvenes y adultos en nuestro país.

Se evidencia el vínculo existente entre las posibilidades y tipos de formación con las condiciones laborales, así como la interconexión de ambos aspectos en la conformación de la identidad; esta última se visualiza como una construcción resultado de la suma de factores individuales y sociales.

Para seguir avanzando en el conocimiento de este subcampo, se requiere integrar los resultados de las investigaciones que se encuentran en proceso. Además, será necesaria la sistematización de la información con que se cuenta y la que se pueda seguir generando, para identificar los perfiles de los educadores dentro de la diversidad de prácticas en las que participan, así como las ocupaciones que adicionalmente realizan. Si es aún incipiente la información sobre quiénes son los educadores que se ocupan de la educación básica de adultos se carece de datos sobre los que participan en las otras áreas de intervención de la EDJA, tanto de instituciones públicas, como privadas y organismos civiles y organizaciones sociales. Es importante también identificar su desempeño en el trabajo cotidiano

con jóvenes y adultos, así como conocer cuáles son sus necesidades de aprendizaje.

Otro aspecto que no se ha sondeado y se considera importante, es el que dé cuenta sobre la diversidad de procesos y estrategias de formación que han utilizado los educadores para adquirir conocimientos teórico-metodológicos específicos de este campo educativo, ya sea en espacios grupales o de autoformación.

No se encontró estudio alguno, a nivel nacional, regional o estatal, que refiera la manera cómo las instituciones ocupadas de este campo responden a los requerimientos de formación de sus educadores, lo que es fundamental para conocer la situación que guarda en sus diferentes niveles.

La información mencionada en los tres últimos párrafos debe constituir el punto de partida para el diseño y desarrollo de un programa nacional, diversificado de formación de educadores de jóvenes y adultos. Por otra parte, se carece de investigaciones sobre el impacto de los procesos de formación, capacitación o adiestramiento en las prácticas de los educadores que los realizaron.

También se requiere realizar investigaciones en torno al vínculo institucional y a las condiciones laborales que se desprenden del mismo en virtud de la incidencia directa que tienen en la posibilidad de formarse sobre el campo en la construcción de su identidad y en su profesionalización.

Cabe mencionar la ausencia de estudios que aborden el impacto que tiene el uso de nuevas tecnologías, por una parte, en los procesos de formación de las y los educadores y, por otra, en el trabajo cotidiano que realizan éstos con jóvenes y adultos, en su papel de educador.

Debido al auge del enfoque de las competencias laborales, principalmente en el sector público y privado, se requiere analizar las implicaciones del mismo, tanto en los procesos de capacitación de educadores de adultos en sus diferentes figuras como, posteriormente, en el desarrollo de sus prácticas.

Tampoco se han abordado aspectos sobre los formadores de educadores de adultos, tales como: qué perfiles y trayectorias de formación tienen, relaciones laborales y las condiciones en las que realizan su trabajo, la experiencia previa en el campo, entre otros.

Finalmente, otro nicho de investigación es la sistematización de experiencias relevantes relacionadas tanto con diversas áreas de estudio como son: matemáticas, ciencias sociales y naturales, expresión oral y escrita, así como con temáticas que se desprenden de la vida cotidiana de los jóvenes y adultos: participación ciudadana, salud, sexualidad, entre otras; estas sistematizaciones servirán para el desarrollo de estrategias de enseñanza-

aprendizaje de los mismos, que consideren las particularidades de su aprendizaje, así como sus necesidades personales y sociales en el marco de una visión amplia de este campo educativo. Estas estrategias de enseñanza aprendizaje, a la vez, requieren ser incorporadas como parte de los procesos de formación de los educadores y educadoras de este campo educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA

La búsqueda bibliográfica y sus frutos

- Kalman, J. (1999b). “Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información”, en *Boletín 50*, Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, Santiago: OREALC.
- Pieck, E. (1999). “Educación de jóvenes y adultos vinculada al trabajo”, en *Boletín 50*, Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, Santiago: OREALC.
- Schmelkes S. (coord.) (2000). *Antología. Lecturas para la educación de adultos*, Aportes de fin de siglo, México: INEA/Noriega.
- UNESCO (1998). *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe*, Santiago: OREALC.

Discusiones generales que marcaron la década

- Ávila, A., (1992). “Enseñanza de las matemáticas y saber extraescolar. El caso de la educación de adultos”, en *Educación de adultos*, segunda época, año 3, núms. 12, 13, 14 y 15, pp. 6-17, México: INEA.
- Ávila, A., (1995). “Bases para una redefinición de las matemáticas en la alfabetización y en la educación básica para adultos”, en Schmelkes y Kalman, *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 71-80.

- Ávila, A., y Waldegg, G. (1997). *Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación básica de adultos*, México: INEA.
- Bracho, T. (1995). “Educar y acreditar. ¿Misiones confrontadas?”, en Schmelkes y Kalman, *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 43-50.
- Bracho, T. (1998). *México desde la perspectiva regional. Perfil educativo de sus adultos y tendencias de escolarización de sus niños*, Documento de trabajo núm. 68, México: CIDE.
- Conde, C. (2000). *La educación de adultos desde la perspectiva de las políticas públicas*, Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense.
- Ferreiro, E. (1995). “Apuntes sobre alfabetización. Oralidad y escritura”, en Schmelkes y Kalman, *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 81-86.
- Hereford, (2000). “Evaluación de la guía de apoyo del alfabetizador desde una perspectiva conceptual pedagógica y operativa”, Ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes, México.
- Hernández, G. (1997). *La problemática de la educación básica para adultos en el estado de México. El caso de dos municipios*, tesis maestría en Pedagogía, México: FFYL-UNAM.
- Hernández, G. y Lankshear. C. (2000). “Facing NAFTA: literacy and work in Mexico”, en *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, en *International Reading Association*, vol. 44, núm. 3, noviembre, Australia: University of Queensland Brisbane.
- Kalman, J. (1993). “En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, III (1), pp. 87-95.
- Kalman, J. (1996b). “Fundamentos de la transformación curricular en el área de lenguaje”, en Osori y Rivero (eds.), *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*, Santiago: CEAAL-UNESCO, pp. 141-160.
- Kalman, J. (1999a). *Writing on the plaza: the mediated literacy practices of scribes and their clients in Mexico City*, México: CINVESTAV.
- Kalman, J. (2000b). “¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias”, en *Lecturas para la educación de los adultos*, Aportes de fin de siglo, vol. III, México: INEA/Noriega, pp. 91-148.
- Messina, G. (1993). *La educación básica de adultos: la otra educación*, Santiago: UNESCO-OREALC.
- Pieck, E. (1997). “Making up for lost time: rescuing the basics of adult education”, en Hautecoeur, J. (ed.) *Alpha 97*, Hamburgo: Institute for Education/UNESCO, pp. 323-345.

- Schmelkes, S. (1996). "Alfabetización y justicia social", en *Educación de adultos: XV años y más*, México: INEA, pp. 119-130.
- Schmelkes, S. y Kalman, J. (1995). "La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México", en Schmelkes y Kalman, *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 15-39.

El reconocimiento de la situación de pobreza y evidencias del agotamiento del modelo

- Ávila, A. (1996). "Fundamentos y retos para transformar la enseñanza de las matemáticas en la educación de jóvenes y adultos"; en Osorio y Rivero (eds.), *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*, Santiago: CEAAL-UNESCO, pp. 161-180.
- Conde, C. (2000). *La educación de adultos desde la perspectiva de las políticas públicas*, Zinacantepec, México: El Colegio Mexiquense.
- Hernández, G. (1997). *La problemática de la educación básica para adultos en el estado de México. El caso de dos municipios*, tesis maestría en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Hernández, G y Lankshear, C. (2000). "Facing NAFTA: literacy and work in Mexico. Journal of Adolescent and Adult Literacy" en *International Reading Association*, vol. 44, núm. 3, noviembre, Australia: University of Queensland Brisbane.
- Kalman, J. (1996b). "Fundamentos de la transformación curricular en el área de lenguaje" en Osorio y Rivero (eds.), *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*, Santiago: CEAAL-UNESCO, pp. 141-160.
- Méndez, A. (1995). "Consideraciones para replantear la lengua escrita en las propuestas educativas de jóvenes y adultos" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, OEA, CREFAL, 1, pp. 49-61.
- Schmelkes, S. (1996). "Alfabetización y justicia social", en *Educación de adultos: XV años y más*, México: INEA, pp. 119-130.
- Schmelkes, S. y Kalman, J. (1995). "La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México", en Schmelkes y Kalman, *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 15-39.

La necesidad de reconceptualizar el campo y la actividad educativa

- Ávila, A., (1992). "Enseñanza de las matemáticas y saber extraescolar. El caso de la educación de adultos", en *Educación de adultos*, segunda época, año 3, núms. 12, 13, 14 y 15, México: INEA, pp. 6-17.

- Ávila, A. (1995). "Bases para una redefinición de las matemáticas en la alfabetización y en la educación básica para adultos", en Schmelkes y Kalman, *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 71-80.
- De Agüero, Mercedes (2002). *El pensamiento práctico de una cuadrilla de pintores. Estrategias para la solución de problemas en situaciones matematizables de la vida cotidiana*, tesis de doctorado en Educación, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes/Centro de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Díaz de Cossío, R., y Bagur, A. (2000). *Los saberes de la vida. Una investigación sobre los saberes y los deseos de aprendizaje de los adultos mexicanos en rezago educativo*, México: Grupo Noriega editores.
- Ferreiro, E. (1995). "Apuntes sobre alfabetización. Oralidad y escritura", en Schmelkes y Kalman, *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 81-86.
- García, A. y Sánchez, S. (2000). "Estudio cualitativo de la investigación sobre niveles de alfabetismo en México", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, OEA, CREFAL, 22, 1, 2, y 3, pp. 49-66.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge*, Nueva York: Basic Books.
- Infante, I. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*, Santiago: OREALC.
- Kalman, J. (1993). "En búsqueda de una palabra nueva: la complejidad conceptual y las dimensiones sociales de la alfabetización" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, III (1), pp. 87-95.
- Kalman, J. (1995). "Alfabetización y enseñanza: el papel del contexto en el proceso de aprendizaje", en Schmelkes y Kalman, *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 87-96.
- Kalman, J. (2000a), "You better let write that! The construction of a literate stance among unschooled women in Mexico City", ponencia presentada en IV Congreso de Investigación Socio Cultural, San Pablo.
- Kalman, J. (2000b). "¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias", en *Lecturas para la educación de los adultos*, Aportes de fin de siglo, vol. III, México: INEA-Noriega, pp. 91-148.
- Kalman, J. (2000c). *Learning to write in the street. International Journal of Qualitative Studies in Education*, Taylor & Francis Ltd., 13 (3), pp. 187-203.
- Kalman, J. (2001). "Everyday Paperwork: Literacy practices in the daily life of unschooled and underschooled women in a semiurban community of Mexico City." *Linguistics and Education* 12 (4), pp. 1-25.
- Méndez, A. (1995). "Consideraciones para replantear la lengua escrita en las propuestas educativas de jóvenes y adultos" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, OEA, CREFAL, 1, pp. 49-61.

- Pieck, E. (1996). "Education in the Service of Economic Survival", en Jean Paul Hauteceur (ed.) *Alpha 96. Basic Education and Work*, Hamburgo: UNESCO, Institute for Education, pp. 227-250.
- Schmelkes, S. (1996a). "Alfabetización y justicia social", en *Educación de adultos: XV años y más*, México: INEA, pp. 119-130.
- Schmelkes, S. y Kalman, J. (1995). "La educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México", en Schmelkes y Kalman, *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 15-39.

Algunas redefiniciones centrales

- Ávila, A., (1992). "Enseñanza de las matemáticas y saber extraescolar. El caso de la educación de adultos", en *Educación de adultos*, segunda época, año 3, núms. 12, 13, 14 y 15, México: INEA, pp. 6-17.
- Ávila, A. (1995). "Bases para una redefinición de las matemáticas en la alfabetización y en la educación básica para adultos", en Schmelkes y Kalman, *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 71-80.
- Ávila, A. y Waldegg, G. (1997). *Hacia una redefinición de las matemáticas en la educación básica de adultos*, México: INEA.
- Díaz de Cossío, R. y Bagur, A. (2000). *Los saberes de la vida. Una investigación sobre los saberes y los deseos de aprendizaje de los adultos mexicanos en rezago educativo*, México: Grupo Noriega editores.
- Kalman, J. (1999a). *Writing on the plaza: the mediated literacy practices of scribes and their clients in Mexico City*, México: CINVESTAV.
- Kalman, J. (2000a), "You better let write that! The construction of a literate stance among unschooled women in Mexico City", ponencia presentada en IV Congreso de Investigación Socio Cultural, San Pablo.
- Méndez, A. (1993). "Mujeres y alfabetización, una historia en construcción" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, OEA, CREFAL, 1, pp. 53-64.
- SEP (2001). *Plan sectorial*, México: SEP.
- Ruiz, M. (2000). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*, tesis de doctorado, México: DIE-CINVESTAV.

Propuestas de transformación y desarrollo de modelos educativos

- Ávila, A. (1996). "Fundamentos y retos para transformar la enseñanza de las matemáticas en la educación de jóvenes y adultos", en Osorio y Rivero (eds.), *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*, Santiago: CEAAL-UNESCO, pp. 161-180.

- Calderón, J. (1995). "Comparación de dos diseños curriculares de educación de adultos: Andalucía, España y Michoacán, México" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, OEA, CREFAL, CEDEFT, 2 (2), pp. 85-115.
- Castro, J. M. (1995). "Necesidades educativas básicas de los adultos y modelos diversificados, Necesidades educativas básicas de los adultos" en Schmelkes y Kalman, *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 320-329.
- Christlieb, C. (1994a). "Alfabetización a grupos indígenas de los seis estados prioritarios" en *Revista Educación de Adultos*, INEA-SEP (20, abril-noviembre 1994), pp. 33-46.
- Christlieb, C. (1994b). "Programa de alfabetización y atención múltiple al grupo Mixe en Oaxaca", en *Cinco ensayos de educación de adultos*, Villahermosa, México: SEP/ CONALMEX/UNESCO, pp. 51-66.
- CREFAL (2000). *Libros de papá y mamá*, 7 volúmenes, Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL.
- De Agüero, M. (2000). "Modelo y criterios de evaluación de materiales y contenidos de alfabetización y primaria para adultos" en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, COMIE, 5 (9), pp. 71-111.
- Escobar, T. (1995). "Aportes a la educación de adultos a partir de una experiencia con un modelo diversificado en Pátzcuaro, Michoacán", en Schmelkes y Kalman, *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 342-356.
- Espino, et al. (1999). *Educación de adultos en Michoacán: elementos para reorientar la práctica educativa y las formas de organización y gestión, con poblaciones rurales en situación de pobreza*, Morelia: SI-MORELOS-CREFAL.
- Eyzaguirre, et al. (2000). *Educación y promoción rural: estrategias de formación en la acción*, Morelia, Mich.: W. K. Kellogg Foundation-CREFAL.
- Ferreiro, E. (1995). "Apuntes sobre alfabetización. Oralidad y escritura", en Schmelkes, y Kalman, *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 81-86.
- García, A. y Sánchez, S. (2000). "Estudio cualitativo de la investigación sobre niveles de alfabetismo en México", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, OEA, CREFAL, 22, 1, 2, y 3, pp. 49-66.
- Hernández, G. (1997). *La problemática de la educación básica para adultos en el estado de México. El caso de dos municipios*, tesis maestría en Pedagogía, México: FFyL-UNAM.
- Hernández, G. (1999). "Las misiones culturales en la actualidad", ponencia presentada en el Aniversario de las misiones culturales, Ecatepec, Edo. de México.
- Kalman, J. (1996a). "La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque" en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, OEA, CREFAL, 4(1), pp. 9-23.

- Kalman, J. (1996b). “Fundamentos de la transformación curricular en el área de lenguaje”, en Osori y Rivero (eds.), *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*, Santiago: CEAAL-UNESCO, pp. 141-160.
- Méndez, A. (1993). “Mujeres y alfabetización, una historia en construcción”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, OEA, CREFAL, 1, pp. 53-64.
- Méndez, A. (1995). “Consideraciones para replantear la lengua escrita en las propuestas educativas de jóvenes y adultos” en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, OEA, CREFAL, 1, pp. 49-61.
- Méndez, A. (2001). *El aprendizaje profesional y la construcción de la identidad de los educadores/as de personas adultas en contextos de exclusión*, tesis de doctorado, Madrid: UNED.
- Méndez, A. (1999). “Superando la pobreza a través de la educación de adultos CERI-OCDE. El estudio en México”, ponencia presentada en foro de disseminación del estudio, México.
- Mendoza, S. y Rocha, M. (2000). “Propuesta alternativa de alfabetización para grupos PRODEI, con enfoque de género”, ponencia presentada en el VIII Simposio de Educación, México.
- Mendoza, S.; Atlaco, M.; Acevedo, M. (2002). “Familia, jóvenes, género y sexualidad en el modelo Educación para la vida” en Mariano García Viveros, Marco Boteyu y Cuauhtemoc Valdés (coords.) *Modelos para la implantación de proyectos productivos de salud y educación en América Latina*, México: Funsalud y Glaxo Smith Kline, pp.199-215.
- OCDE (1999). *Overcoming exclusion through adult learning*, París: OCDE.
- Paz, O. y Villalobos, S. (1994). *El subsistema de Educación Básica de Adultos, de la extinción de las secundarias para trabajadores al fortalecimiento de los centros de educación básica*, tesis de maestría, Morelia, Mich.: IMCED.
- Pieck, E. (1996). “Education in the Service of Economic Survival”, en Jean Paul Hautecoeur (ed.) *Alpha 96. Basic Education and Work*, Hamburgo: UNESCO, Institute for Education, pp. 227-250.
- Pieck, E. (1997). “Making up for lost time: rescuing the basics of adult education”, en Hautecoeur, J. (ed.) *Alpha 97*, Hamburgo: UNESCO, Institute for Education, pp. 323-345.
- SAGARPA, INEA (s/f). “Informe”, *Piloteo del módulo maíz*, documento, México: SAGARPA, INEA.
- Schmelkes, S. (1996b). “Educación de adultos y necesidades básicas de aprendizaje”, en Osorio y Rivero (eds.), *Construyendo la modernidad educativa en América Latina. Nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas*, Santiago: CEAAL-UNESCO.

- Schmelkes, S. y Kalman, J. (1996). *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, México: INEA.
- Torres, R. (1994). *¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, Quito: Instituto Fronesis-LIBRESA.
- Torres, C. y Schugurensky, D. (2000). “Una economía política de la educación de adultos desde una perspectiva compartida: Canadá, México y Tanzania”, en *Antología, lecturas para la educación de los adultos*, Aportes de fin de siglo, vol. II, México: LIMUSA-INEA, pp. 33-65.

Pueblos indígenas y educación de adultos

- King, L., (coord.) (1998). *Visiones y reflexiones. Nuevas perspectivas en la Educación de Adultos para pueblos indígenas*, México: UNESCO/Plaza y Valdés.
- King, L., 2000. “Encuesta internacional de educación de adultos para pueblos indígenas”, México: Instituto de la UNESCO para la Educación (mimeo).
- Klesing-Rempel, U. (comp.) y Knoop, A. (coord.) (1996). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México: IIZ-DVV/Plaza y Valdés.
- Morton, V. (1994): “Diagnóstico en la producción de textos bilingües. Una propuesta”, *Cinco ensayos de educación de adultos*, Villahermosa, Tabasco: SEP-CONALMEX/UNESCO, pp. 67-78.
- Muñoz, H. (1995): “La lecto-escritura y la transición improbable de las mujeres indígenas al desarrollo y a la cultura grafo céntrica” en *Necesidades Educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 239-255.
- Valenzuela, M. (2000): “Encuesta internacional de Educación de Adultos para pueblos indígenas. Estudio Nacional”, México: CREFAL/UNESCO.

Otros

- CONAFE (1999). *Posprimaria comunitaria rural. El desafío de la relevancia, la pertinencia y la calidad*, México: CONAFE.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge*, Nueva York: Basic Books.
- IUE/UNESCO (1997). “La declaración de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda del futuro”, v Conferencia internacional de las personas adultas, 14-18 de julio de 1997, Hamburgo.
- King, L., (coord.) (1998). *Visiones y reflexiones. Nuevas perspectivas en la Educación de Adultos para pueblos indígenas*. México: UNESCO/Plaza y Valdés.
- Klesing-Rempel, U. (comp.) y Knoop, A. (coord.), (1996). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*, México: IIZ-DVV/Plaza y Valdés.
- Levine, K. (1988). *Literacy in social context*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Mendoza, S.; Atlaco, M.; Acevedo M. (2002). “Familia, jóvenes, género y sexualidad en el modelo educación para la vida” en Mariano García Viveros, Marco Boteyu y Cuauhtemoc Valdés (coords.) *Modelos para la implantación de proyectos productivos de salud y educación en América Latina*, México: Funsalud y Glaxo Smith Kline, pp. 199-215.
- SEP (2001). *Plan sectorial*, México: SEP.
- Torres, R. (1994). *¿Qué (y cómo) es necesarios aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares*, Quito: Instituto Fronesis-LIBRESA.

EDUCACIÓN DE ADULTOS Y TRABAJO

Capacitación para el trabajo

- CEDEFT (1993). Seminario regional “Análisis de experiencias innovadoras para el trabajo”, México: CEDEFT.
- Díaz Tepepa, Guadalupe (1994). “Escuela, familia y localidad en la producción agroindustrial. El caso de la industrialización de la leche en San José de Gracia, Michoacán”, en *Anuario 93*, Estudios sociales, México: El Colegio de Puebla.
- Díaz Tepepa, Guadalupe (2001). *Técnica y tradición. Etnografía de la escuela rural mexicana y su contexto familiar y comunitario*, México: Plaza y Valdez.
- Gómez Muñoz, Maritza (1997). “Los aprendizajes comunitarios en los altos de Chiapas”, en María Bertely y Adriana Robles (coords.) *Indígenas en la escuela*, México: COMIE, pp. 55-84.
- Padilla Nieto, Ernesto (1992). “Análisis de experiencias de educación formal y no formal, vinculadas al trabajo en México”, informe de investigación, México: CREFAL.
- Pieck Gochicoa, Enrique (1996b). “Education in the service of economic survival”, en Jean Paul Hautecoeur (coord.), *Alpha 96: Basic Education and Work*, Canadá: UNESCO/Culture Concepts.
- Pieck Gochicoa, Enrique (1998b). “Evaluación sociopedagógica e institucional de experiencias de formación para el trabajo de jóvenes de hogares pobres. El caso de México”, en Jacinto y Gallart (coords.), *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*, Montevideo: Cinterfor-OIT/Red Latinoamericana de educación y trabajo.
- Pieck, Gochicoa, Enrique (2001a). “La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México”, en Enrique Pieck (coord.) *Los Jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*, México: RET-Conalep-UNICEF-IMJ-Cinterfor/OIT-UIA.

- Piña Williams, César (1995a). “Revisión de experiencias de la vinculación educación y trabajo: modelos metodológicos” en *Memorias del seminario reflexiones de la educación de adultos en la educación y trabajo y alfabetización en América Latina* (31 de enero al 10 de febrero), México: CREFAL.
- Piña Williams, César (1995b). *Educación y trabajo: la experiencia de una empresa indígena*, México: CREFAL/OEA.
- Urrutia de la Torre, Francisco y Martínez L., Salvador (2001). “Desarrollo de una propuesta de formación para el trabajo destinada a niños y jóvenes en situación de desventaja social”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXXI, núm. 1, México.

Capacitación agropecuaria

- Blanco, José Luis (1997). *El proyecto sierra de Santa Marta. Experimentación participativa para el uso adecuado de recursos genéticos maiceros*, serie Estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología, México: Red de gestión de recursos naturales y Fundación Rockefeller.
- Chapela M., Francisco (1997). *Silvicultura comunitaria en la sierra norte de Oaxaca. El caso de la Unión Zzapoteco-Chinanteca*, serie Estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología, México: Red de gestión de recursos naturales y Fundación Rockefeller.
- Guerrero J., Cristina (1997). *El uso de mucuna como abono verde y cultivo de cobertura. Una evaluación campesina en el sureste de México*, serie Estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología, México: Red de gestión de recursos naturales y Fundación Rockefeller.
- Jiménez O., Juan José *et al.* (1997) *Investigación en Sabcaba. La experiencia de protrópico-FMVZ-UADY*, serie Estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología, México: Red de gestión de recursos naturales y Fundación Rockefeller.
- Martínez Alvarado, César O. *et al.* (1997). *Desarrollo sostenible del sistema agrosilvopastoril en el sur de Sinaloa. Propuesta del proyecto INIEAP-UACH*, serie Estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología, México: Red de gestión de recursos naturales y Fundación Rockefeller.
- Olguín P., Carlos *et al.* (1997). *Tecnología acuícola en la cuenca baja del río Papaloapan. La experiencia del campus Veracruz del Colegio de Posgraduados*, serie Estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología, México: Red de gestión de recursos naturales-Fundación Rockefeller.
- Pérezgrovas G., Víctor *et al.* (1997). *El cultivo de café orgánico en la Unión Majomut. Un proceso de rescate, sistematización, evaluación y divulgación de tecnología agrícola*, serie

- Estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología, México: Red de gestión de recursos naturales-Fundación Rockefeller.
- Ramos S., Francisco J. (1997). *Grupo Vicente Guerrero de Españita, Tlaxcala. Dos décadas de promoción de campesino a campesino*, serie Estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología, México: Red de gestión de recursos naturales-Fundación Rockefeller.
- Robles G., Carlos A., y Almeida M., Elsa (1997). *Experimentación campesina y tecnología sustentable en Los Tuxtlas. El camino hacia una agricultura ecológica*, serie Estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología, México: Red de gestión de recursos naturales-Fundación Rockefeller.
- SAGAR (1998). *Experiencias de los extensionistas de la red de alto rendimiento en el desarrollo rural en México: memoria*, vol. 1, 2 y 3, México: SAGAR.
- SAGAR et al. (1999a) *Experiencias piloto para la aplicación de la formación en alternancia y la emergencia de competencia laboral en microempresas rurales*, México: SAGAR-CIMO-INCA RURAL.
- SAGAR et al. (1999b). *Experiencia piloto Villa de Bilbao, Sociedad de solidaridad social ubicada en Viesca, Coahuila. Experiencias piloto para la aplicación de la formación en alternancia y la emergencia de competencia laboral en microempresas rurales*, México: SAGAR-CIMO-INCA RURAL.
- SAGAR et al. (1999c). *Experiencia piloto 'Lucha Unida', sociedad de solidaridad social ubicada en El Trapiche, Santa Cruz, Zimatlán, Oaxaca. Experiencias piloto para la aplicación de la formación en alternancia y la emergencia de competencia laboral en microempresas rurales*, México: SAGAR-CIMO-INCA RURAL.
- SAGAR et al. (1999d). *Experiencia piloto 'Tikin Kunab Ixiim', Sociedad de producción rural de responsabilidad limitada ubicada en Tekax, Yucatán. Experiencias piloto para la aplicación de la formación en alternancia y la emergencia de competencia laboral en microempresas rurales*, México: SAGAR-CIMO-INCA RURAL.
- Santos Jiménez, Victoria; Carreón Mundo, Marcelo y Nelson Kristen C (s/f). *La organización de la unión de ejidos productores forestales de la zona maya: un proceso de investigación participativa*, (s/d).

Mujeres y capacitación para el trabajo

- Bonfil, Paloma (2001). “¿Estudiar para qué? Mercados de trabajo y opciones de bienestar para las jóvenes del medio rural. La educación como desventaja acumulada” en Enrique Pieck (coord.) *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*, México: UIA-CINTERFOR/OIT/IMJ- CONALEP- UNICEF-RET.
- Fernández G. Saravia, Ana María et al. (1995). *Mujeres empresarias. Educación y rentabilidad en la empresa social*, México: Grupo de educación popular con mujeres.

- Fernández G. Saravia, Ana María (1999). *Construyendo un nuevo poder*, México: GEM.
- Frade, Laura (1998). “La autonomía de las mujeres Raramuri de San Ignacio Arareko” en *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*.
- Hildebrand, Henner y Hinzen, Heribert (1996). “Iniciativas con mujeres indígenas marginadas en México”, en *Revista Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 46.
- Mingo, Araceli (1995a) “Educación y autonomía en organizaciones productivas de campesinas” en *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, vol. XXV, núm. 2, pp.103-129.
- Mingo, Araceli (1995b). “Capacitación y empresas de campesinos”, en María de Lourdes Valenzuela (coord.) *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta. Memoria del Foro políticas y prácticas educativas con la población adulta* (noviembre 1994), colección Archivos, núm. 2, México: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 251-255.
- Pantoja P., Josefina (2001). *Los programas de educación no formal para mujeres de escasos recursos en la ciudad de León: sus características y potencialidades*, tesis de maestría. México: Universidad Iberoamericana-León.
- Pieck Gochicoa, Enrique (1996a) *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*, México: UNICEF/El Colegio Mexiquense.
- REPEM (1995). *Género, educación y economía popular*, Montevideo: REPEM.
- Riquer, Florinda y Tepichín, Ana María (2001). “Mujeres jóvenes en México. De la casa a la escuela del trabajo a los quehaceres del hogar”, en: Enrique Pieck (coord.) *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*, México: UIA-Cinterfor/OIT/IMJ- CONALEP- UNICEF-RET.

Desarrollo comunitario

- Cárdenas Zacarías, Oralia; García Angulo, Salvador y Trejo, Luis Eloy (1998). *Desarrollo autogestivo en comunidades indígenas del Valle del Mezquital: La experiencia de CEDAC-COVAC*, México: s/d/e.
- Cárdenas, Oralia y García, Salvador (1997). *Autodidactismo solidario: una experiencia en el Valle del Mezquital*, serie Estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología, México: Red de gestión de recursos naturales-Fundación Rockefeller. México.
- García, Salvador y Cárdenas, Oralia (2001). *Desarrollo integral en colonias populares. La experiencia de FIDEPO en Guanajuato*, México: Fideicomiso de Desarrollo Popular. Centro de Desarrollo Humano de Guanajuato.
- Garduño, León (1992). “Desarrollo y evaluación del proyecto educativo Ixtliyollotl”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXII, núm. 3, México.

Educación básica y trabajo

- INEA (1994). *La capacitación para el trabajo en la educación básica de los adultos*, México: INEA.
- Salgado Torres, Marcelino (1992). *Proyecto: Caracterización de programas de capacitación para el trabajo, externo al instituto y susceptibles de vincularse con la educación básica de adultos: Informe de resultados*, México: INEA.

Bachilleratos de desarrollo comunitario

- Álvarez Benítez, María Mónica (1999). *Análisis comparativo de experiencias latinoamericanas en Bachilleratos de desarrollo comunitario: identificación de elementos para elevar la calidad del modelo poblano*, tesis de maestría en calidad de la educación, Puebla: Universidad de Las Américas.
- Pieck Gochicoa, Enrique (2001b). “Educación media superior en el medio rural. Reflexiones a partir de la experiencia de una ONG” en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 23, núm. 1, 2 y 3, México: CREFAL.
- Salinas, Bertha *et al.* (2001). “Bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo. El proceso de aprendizaje, habilidades cognitivas y percepción de los actores”, en *Perfiles Educativos*, núm. 91, vol. XXIII, México: CESU-UNAM.

Consideraciones sobre educación y trabajo

- Aguilar, Rubén y Barquera, Luis (1992). “Educación y trabajo en el sector rural de América Latina y el Caribe”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 1, núm. 1, segunda época, mayo-agosto, Pátzcuaro, Michoacán.
- Fernández G. Saravia, Ana María (1997). *Capacitación empresarial y género. Veinte años de la educación de adultos en la UAM-X*, México: UAM-X.
- Miranda L., Francisco y Paredes O., Francisco (1999). “Transición educación-mercado de trabajo en los jóvenes: propuesta de aproximación conceptual” en *Encuesta Nacional de Juventud*, México: Centro de investigación y estudios sobre juventud-IMJ, pp. 3-53.
- Márquez Nava, Ulises y Benjamín Berlanga Gallardo (1995). “La educación para adultos en regiones rurales de extrema pobreza: los procesos educativos en búsqueda de la auto subsistencia”, en *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 268-281.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1995). “Educación básica para adultos vinculada al trabajo”, en *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 123-129.

- Muñoz Izquierdo, Carlos (2001). “Implicaciones de la escolaridad en la calidad del empleo”, en Enrique Pieck (coord.) *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*, México: UIA-CINTERFOR/OIT-UNICEF-CONALEP-RET-IMJ.
- Pieck Gochicoa, Enrique (1995). “Reproducción social y resistencia. Algunas implicaciones sociales del proceso educativo en los programas de educación comunitaria: la perspectiva del participante”, en Enrique Pieck Gochicoa y Eduardo Aguado López (coords.) *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad* México: UNICEF/El Colegio Mexiquense, pp. 397-440.
- Pieck Gochicoa, Enrique (1995a) “Consideraciones y propuestas en torno al curriculum de los programas de educación comunitaria”, en *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 282-294.
- Pieck Gochicoa, Enrique (1995b). “La importancia de la capacitación para el autoempleo en el medio rural: las motivaciones de los participantes” en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 3., núm. 1, nueva época, México, pp. 9-29.
- Pieck Gochicoa, Enrique (1998a). “Educación de adultos y formación para el trabajo en América Latina: incidencia y posibilidades en sectores de pobreza”, en Claudia Jacinto y María A. Gallart (coords.) *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*, Montevideo: CINTERFOR/OIT-RET.
- Pieck Gochicoa, Enrique (1998c). “La educación para jóvenes y adultos: reconsideración del trabajo en una estrategia educativa para los sectores de pobreza” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXVIII, núm. 1, México, pp. 77-111.
- Pieck Gochicoa, Enrique (2000a) “Educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo”, en: *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 50, Santiago de Chile.
- Pieck Gochicoa, Enrique (2000b). “Consideraciones para una estrategia de capacitación”, en María de Lourdes Valenzuela (coord.) *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México, Memorias del Foro Nacional: Retos y perspectivas de la educación de adultos en México (13 al 15 de noviembre de 1994)*, tomo II, colección Archivos núm. 12, México: UPN, pp. 173-187.
- Posner, Charles (1995). “La educación de adultos y el trabajo” en *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 130-141.
- Vielle, Jean Pierre (1995a). “El trabajador del sector informal como sujeto de la educación de adultos: un intento por redimensionar la categoría de pobre en la perspectiva de una estrategia renovada de educación para el trabajo”, en Enrique Pieck Gochicoa y Eduardo Aguado López (coord.) *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*, México: UNICEF/El Colegio Mexiquense, pp. 373-396.

Vielle, Jean Pierre (1995b). “La educación de adultos centrada en el trabajo”, en *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 142-160.

Publicaciones clave de referencia

- Bennell, Paul (1999). *Learning to change: Skills development among the economically vulnerable and socially excluded in developing countries. Employment and Training Papers*, Ginebra: OIT.
- Campero, Carmen (coord.) (1999). *Abriendo espacios: un proyecto universitario desde la perspectiva de género*, colección Archivos, México: UPN.
- Espinoza, Mario *et al.* (2000). *Educación para el trabajo en áreas rurales de bajos ingresos*, Montevideo: CINTERFOR-OIT.
- Gallart, María Antonia (2000). *Formación, pobreza y exclusión*, Montevideo: CINTERFOR/OIT-RET.
- Gallart, María Antonia (coord.) (2001). *Juventud, pobreza y exclusión*, Montevideo: RET-CINTERFOR/OIT.
- García Huidobro, Juan E. (1994). “Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos”, en UNESCO/UNICEF, *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO/UNICEF.
- INEA (1995). *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA.
- INEA (1996). *Educación de adultos, XV años y más*, México: INEA.
- Izquierdo, Alicia (comp.) (1998). *Veinte años de educación de adultos en México*, México: UAM.
- Jacinto, Claudia y Gallart, María Antonia (coords.) (1998). *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*, Montevideo: RET-CINTERFOR/OIT.
- Jacinto, Claudia (1999). *Programas de educación para jóvenes desfavorecidos: enfoques y tendencias en América Latina*, París: IPE-UNESCO.
- Martínez Alvarado, César Oscar *et. al.* (1997). *Desarrollo sostenible del sistema agrosilvopastoril en el sur de Sinaloa. Propuesta del proyecto INIEAP-UACH*, serie Estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología, México: Red de gestión de recursos naturales/ Fundación Rockefeller.
- Ladrón de Guevara Alafita, Ernesto y Meneses Murillo Luis (1995). *Un programa para el desarrollo del campo mexicano: UNORCA*, tesis, México: Fundación Friedrich Ebert.
- Pieck, Enrique (1998). “Educación de adultos y formación para el trabajo en América Latina: incidencia y posibilidades en los sectores de pobreza”, en Claudia

- Jacinto y María Antonia Gallart (coords.) *Por una segunda oportunidad. La formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*, Montevideo: Cinterfor-OIT/Red Latinoamericana de Educación y Trabajo.
- Pieck, Enrique (coord). (2001). *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*, México: UIA-CINTERFOR/OIT-UNICEF-CONALEP-RET-IMJ.
- Pieck Gochicoa, Enrique y Aguado López, Eduardo (coords.) (1995). *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, México: UNICEF/Colegio Mexiquense.
- Schmelkes, Sylvia y Kalman, Judith (1994). *Educación de adultos: estado del arte*, México: INEA.
- Schmelkes, Sylvia y Kalman, Judith (1996). *Educación de adultos: estado del arte. Hacia una estrategia alfabetizadora para México*, México: INEA.
- UNESCO/UNICEF (1994). *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*, Santiago de Chile: UNESCO/UNICEF.
- Valenzuela, María de Lourdes (coord.) (1995). *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta. Memoria del Foro políticas y prácticas educativas con la población adulta (noviembre 1994) colección Archivos núm. 2*, México: UPN, pp. 251-255.
- Valenzuela, María de Lourdes (coord.) (2000). *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México*, tomos 1 y 2, México: UPN.
- Weinberg, Pedro Daniel (1994). “Educación de adultos y trabajo productivo”, en UNESCO/UNICEF *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago, Chile: UNESCO/UNICEF.

Experiencias

- Curiel Casares, José Luis (2000). “Organización social y educación de adultos”, en María de Lourdes Valenzuela (coord.): *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México, Memorias del Foro nacional: retos y perspectivas de la educación de adultos en México* (13 al 15 de noviembre), tomo II, colección Archivos núm. 2, México: UPN, pp. 143-150.
- Estrada Mendoza, (1993). “Educación de adultos y capacitación. Experiencias en la industria de la construcción” en *Revista Educación de Adultos*, núm. 16, (abril-junio) México: INEA, pp. 46-49.
- López Arzola, Rodolfo y Góngora T., María (2000). “Formación de campesinos indígenas como directivos de empresas forestales comunales”, en María de Lourdes Valenzuela (coord.): *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México, Memorias del Foro nacional: retos y perspectivas de la educación de adultos en México* (13 al 15 de noviembre), tomo II, colección Archivos núm. 2, México: UPN, pp. 61-77.

- Marroquín S., Martha y Molina R., Erasto (1995). “Una experiencia de capacitación para el trabajo en la ESIA-Zacatenco”, en María de Lourdes Valenzuela (coord.): *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México, Memorias del Foro nacional: retos y perspectivas de la educación de adultos en México* (13 al 15 de noviembre), tomo II, colección Archivos núm. 2, México: UPN, pp. 213-216.
- Rincón Cruz, Sergio (s/d). *La Fundación Mexicana para el Desarrollo Rural, A.C. y su participación en Chiapas en el periodo 1989-1995*.
- Rodríguez Trejo, Eufrosina (1995). “Dos experiencias educativas en Chiapas”, en Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coords.) *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*, México: UNICEF/El Colegio Mexiquense.
- Mijangos Leal, Miguel Ángel y Piña Chávez, Rubén (1998). *La investigación-desarrollo en San Nicolás Zoyotlan, montaña de Guerrero: Análisis y reflexión de la experiencia del PAIR en el trabajo comunitario*, México: Fundación Rockefeller.
- Peart Mijangos, Jorge y García Juan (2000). “Un programa de capacitación campesina, la experiencia reciente del INCA Rural y su perspectiva”, en María de Lourdes Valenzuela (coord.) *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México, Memorias del Foro nacional: retos y perspectivas de la educación de adultos en México* (13 al 15 de noviembre), tomo II, colección Archivos núm. 2, México: UPN, pp. 23-27.
- Zamoaya del Cid, Víctor Hugo (1990). *Evaluación y seguimiento de la capacitación impartida a productores: El caso del centro demostrativo y de capacitación campesina del FIRA. Tizayuca Morelos*, tesis, México.
- Zúñiga Villalobos, Eliette Rocío (1995). *Proyecto de capacitación agrícola para la producción de hortalizas de consumo familiar en el Cantón de Santa Bárbara de Heredia, Pátzcuaro, Michoacán*, México: CREFAL.
- Arenas Monreal, L. *et al.* (1995). “Experiencias educativas en la formación de promotores de salud y trabajo con mujeres”, en María de Lourdes Valenzuela (coord.) *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México, Memorias del Foro nacional: retos y perspectivas de la educación de adultos en México* (13 al 15 de noviembre), tomo II, colección Archivos núm. 2, México: UPN, pp. 325-328.
- Castellanos López, Elsa (2000). “Capacitación para mujeres en oficios no tradicionalmente femeninos”, en María de Lourdes Valenzuela (coord.) *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México, Memorias del Foro nacional: retos y perspectivas de la educación de adultos en México* (13 al 15 de noviembre), tomo II, colección Archivos núm. 2, México: UPN, pp. 226-233.
- Mercado, Patricia y Tapia, Elena (1995). “Escuela de capacitación para mujeres en oficios no tradicionales de su sexo”, en: María de Lourdes Valenzuela (coord.)

Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México, Memorias del Foro nacional: retos y perspectivas de la educación de adultos en México (13 al 15 de noviembre), tomo II, colección Archivos núm. 2, México: UPN, pp. 210-212.

- Román, Nancy (2000). “Las organizaciones de mujeres campesinas en el ámbito de la educación”, en María de Lourdes Valenzuela (coord.) *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México, Memorias del Foro nacional: retos y perspectivas de la educación de adultos en México* (13 al 15 de noviembre), tomo II, colección Archivos núm. 2, México: UPN, pp. 229-233.
- Guzmán, José Teófilo (1994). *El taller integral de carpintería en el Ingenio del Rosario. Módulo III. La educación de adultos en y para la comunidad. Lecturas. Diplomado en sistematización de las prácticas educativas con adultos*, México: INEA, Dirección de Programas y Servicios Educativos, pp. 33-41.
- Berlanga, Benjamín (1993). *La educación rural hoy: problemas y desafíos para lograr una educación de calidad y adecuada que sea factor de desarrollo*, ponencia presentada en el Encuentro Latinoamericano de alternativas en la educación media rural, Zautla, México.
- Berlanga, Benjamín y Márquez, Ulises (1996). “Las escuelas rurales de formación para el trabajo: una opción educativa para la agricultura de la pobreza”, en Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coord) *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, México: El Colegio Mexiquense/UNICEF, pp.713-731.
- CESDER (1996). *La generación de situaciones educativas: una propuesta pedagógica para el medio rural*, México: CESDER-PRODES.

Ensayos

- Avila Guerrero, María Elena (1997). *Reflexiones en torno al diseño de propuestas educativas vinculadas al trabajo en educación con jóvenes y adultos. Veinte años de educación de adultos en la UAM Xochimilco*, México: UAM-X, pp. 285-295.
- Escobedo, Francisco y Jiménez Miraceti (1994). “La necesidad de una educación no formal agrícola basada en la construcción de conocimientos por campesinos”, en *Revista AMIE*, año 1, núm. 0, enero-abril.
- García, Jorge (1992). “Proyecto multinacional OEA de educación para el trabajo PMET, 1990-1995”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, segunda época (1) (may-ago), pp. 3-7.
- Jusidman, Clara e Izquierdo, Rafael (1998). *Educación y empleo juvenil. Reunión Nacional de Investigadores sobre juventud*, colección Jóvenes 2, México, pp. 44-51.
- Lacayo, Francisco José (1995). “Una propuesta de aproximación a la educación de adultos de los sectores populares. La educación de adultos frente a los desafíos de la modernización” en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*,

- vol. 3, núm. 3, nueva época, cuatrimestral, Pátzcuaro, Mich., México: OEA,/ CREFAL/CEDEFT, pp. 31-47.
- Puga, Cristina (2000). “Hacia un nuevo modelo de educación para el trabajo”, en María de Lourdes Valenzuela (coord.) *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México, Memorias del Foro nacional: retos y perspectivas de la educación de adultos en México* (13 al 15 de noviembre), tomo II, colección Archivos núm. 2, México: UPN, pp. 29-35.
- Samaniego Luna, Benito (2000). “Capacitación para el trabajo”, en María de Lourdes Valenzuela (coord.) *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México, Memorias del Foro nacional: retos y perspectivas de la educación de adultos en México* (13 al 15 de noviembre), tomo II, colección Archivos núm. 2, México: UPN, pp. 247-251.

EDUCACIÓN, CIUDADANÍA, ORGANIZACIÓN Y COMUNIDAD

- UNESCO-CEAAL-INEA-CREFAL (2000). *Hacia una educación sin exclusiones. Nuevos compromisos para la educación con personas jóvenes y adultas, América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile: UNESCO.

Ciudadanía y sociedad civil

- Gómez Hermosillo, Rogelio (1995). “Sociedad civil y educación para la democracia en México”, en *Frente a la modernidad el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*, 2, México: UPN, pp. 105-123.
- Núñez, Carlos (2001). *La revolución ética.*, Xátiva, España: Diálogos L´ullal Edicions.
- Olvera, Alberto J. (2001a). *Sociedad civil y gobernabilidad democrática, espacios públicos y democratización: Los contornos de un proyecto*, colección Cuadernos de la sociedad civil, núm. 1. Xalapa, México: Universidad Veracruzana.
- Olvera, Alberto J. (2001b). *Movimientos sociales prodemocráticos, democratización y esfera pública en México: el caso de Alianza Cívica*, colección Cuadernos de la sociedad civil, núm. 6, Xalapa, México: Universidad Veracruzana.
- Quero, Morgan (2001). *Sociedad civil y gobernabilidad en Morelos*, colección Cuadernos de la sociedad civil, núm. 3, Xalapa, México: Universidad Veracruzana.

Comunidad-desarrollo integral

- Garduño, León; et al. (2000). *Evaluación de los programas de bachillerato en desarrollo comunitario y productivo del estado de Puebla*, Puebla, México: SIZA- CONACYT.
- Pries, Karin (1994). “La escuela en búsqueda de la identidad cultural de los jóvenes campesinos”, en *Anuario 1993*, estudios sociales, México: El Colegio de Puebla. y Claves Latinoamericanas.

- Mina, Jesús María (1994). *Teatro comunal investigativo: Proyecto educativo*, Pátzcuaro, México: CREFAL.
- Pieck, Enrique (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria: Una sociología de la educación no formal*, México: El colegio Mexiquense-UNICEF.
- Salinas, Bertha; et al. (2000). *Percepción de la calidad de vida de adultos marginados y diseño de estrategias de intervención social y educativa en Cholula, Puebla*, México: SIZA-CONACYT.
- Salinas, Bertha y Laura Porras (2001). “Bachilleratos de desarrollo comunitario y productivo: el proceso de aprendizaje, habilidades cognitivas y percepción de los actores” en *Perfiles Educativos*, núm. 91, vol. XXIII, México: CESU-UNAM, pp. 55-76.
- Salom, Gabriel (coord.) (2001). *Una experiencia en la Sierra Norte de Puebla. La telesecundaria rural vinculada a la comunidad*, México: Ángeles editores.

Fortalecimiento organizativo

- Cárdenas, Zacarías et al. (1998). *Desarrollo autogestivo en comunidades indígenas del Valle del Mezquital La experiencia de seducovac*, serie Estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología. México: Red de Gestión de Recursos Naturales-Fundación Rockefeller.
- Chapela, Francisco (1999). *Silvicultura comunitaria en la Sierra Norte de Oaxaca*, serie Red de gestión de recursos naturales, México: Fundación Rockefeller.
- García, Salvador y Oralia Cárdenas (2001). *Desarrollo integral en colonias populares. La experiencia de FIDEPO en Guanajuato*, México: Fideicomiso de Desarrollo Popular-Centro de Desarrollo Humano de Guanajuato.
- Jiménez, Juan; Moo, Mucuy; et al. (1997). *Investigación en Sabcaba, Yucatán. La experiencia de PROTROPICO-FMVZ-UADY*, serie Estudios de caso sobre participación campesina en generación, validación y transferencia de tecnología, México: Red de gestión de recursos naturales-Fundación Rockefeller México.
- Mata, Bernardino (1994). *Un modelo participativo y autogestivo de educación campesina*, México: Universidad Autónoma Chapingo.
- Mingo, Araceli (1995). “Educación y autonomía en organizaciones productivas de campesinas” en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. XXV, 2-95 México, pp. 103-129.
- Pérez, Salvador (2000). *Creación de un banco de información sobre organizaciones y empresas campesinas*, Puebla, México: SIZA-CONACYT.
- Ramos, Francisco (1998). *Grupo Vicente Guerrero de Españita, Tlaxcala. Dos décadas de promoción de campesino a campesino*, México: Red de gestión de recursos naturales-Fundación Rockefeller.

Salinas, Bertha y M. Sánchez (1999). “El diálogo grupal en reuniones: problema añejo y espacio para desarrollar habilidades de pensamiento en educación de adultos”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 21, vol. I, núms. 1, 2 y 3, Pátzcuaro, México: OEA-CREFAL, pp. 11-33.

Género

Aguirre, Irma (1997). “Las mujeres rurales como sujetas de desarrollo: capacitación de dirigentas”, en: Buttner, Thomas, *et al.* (ed.) *Hacia una pedagogía de género: experiencias y conceptos innovativas*, Bonn, Alemania: Fundación Alemana para el desarrollo internacional, pp. 105-111.

Campero, Lourdes (2000). “Apoyo psicosocial durante el parto: experiencias y percepciones de las madres y el personal clínico”, en *Salud reproductiva y sociedad*, México: El Colegio de México, pp. 263-300.

Centeno, María del Socorro *et al.* (2000). *Invisibilidad de la participación de las mujeres en las organizaciones comunitarias*, en serie Comunicaciones en socioeconomía estadística e informática, Estado de México: Colegio de Posgraduados.

Díaz Cervantes, Rufino, *et al.* (1998). *Relaciones de género y participación de mujeres rurales en organizaciones con microempresas sociales en Michoacán*, serie Comunicaciones en socioeconomía, estadística e informática, vol. 2, núm. 5, México: Colegio de Posgraduados.

Didou, Sylvie (1994). *Género, sexualidad, familia, medio ambiente y desarrollo en la educación de adultos*, México: Piensa SA.

Figuroa, Lizette (1997). “Salud reproductiva: mujeres de sectores populares y sus derechos”, en: Buttner, Thomas, *et al.* (ed.) *Hacia una pedagogía de género: experiencias y conceptos innovativas*, Bonn, Alemania: Fundación Alemana para el desarrollo internacional, pp. 111-118.

Frade, Laura (1998). “La autonomía de las mujeres rarámuri de San Ignacio de Arareko”, en *Revista de Educación de Adultos y Desarrollo*, núm. 50, México: IIZ/DVV, pp. 173-193.

Martínez, Beatriz (1999). “Camino hacia la sustentabilidad y equidad. Fortalecimiento de organizaciones de mujeres rurales”, en V. Vásquez (coord.) *Género, sustentabilidad y cambio social*, México: Colegio de Posgraduados.

Martínez, Beatriz (2000). *Género, empoderamiento y sustentabilidad: una experiencia de microempresa artesanal de mujeres indígenas*, México: GIMTRAP.

Martínez, Beatriz (2001). “Género, desarrollo rural y políticas públicas: consideraciones metodológicas y estratégicas”, en M. Castillo (coord.) *La participación de la mujer en el desarrollo rural*, colección Estudios regionales, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala/ SIZA-CONACyT.

Mata, Gloria I, *et al.* (1995). *La unidad agrícola industrial de la mujer (UAIM) dentro de la economía campesina y la evaluación de su proyecto productivo desde una perspectiva de*

- género*, en colección Desarrollo rural y género. Alcances y problemas de proyectos microeconómicos de mujeres, México, pp. 47-84.
- Mingo, Araceli (1993). “Formación en la experiencia: Reflexiones a propósito de un caso”, en: III Congreso Nacional de Investigación Educativa, México: UNAM.
- Nazar, Austreberta, *et al.* (2001). “Género, educación y anticoncepción en seis comunidades rurales”, en: *Mujeres en las fronteras: trabajo, salud y migración (Belice, Guatemala, Estados Unidos y México)*, México: El Colegio de la Frontera Norte, ECOSUR, El Colegio de Sonora, Plaza y Valdés editores, pp. 51-76.
- Pech, Concepción *et al.* (1995). *La unidad agrícola industrial de la mujer: un espacio para la mujer rural*, en colección Desarrollo rural y género. Alcances y problemas de proyectos microeconómicos de mujeres, México, pp. 87-115.
- Zapata, Emma y Martha Mercado González (1996). “Del proyecto productivo a la empresa social de mujeres”, en *Mujeres en el medio rural*. Cuaderno agrario 13, enero-junio., México, pp. 104-128.

Medio ambiente

- Aragón Durand, Fernando (1997). *Educación e investigación ambiental para el desarrollo sustentable en Puebla*, México: Universidad Iberoamericana.
- Centeno, María del Socorro *et al.* (2000). *Invisibilidad de la participación de las mujeres en las organizaciones comunitarias*, en serie Comunicaciones en socioeconomía estadística e informática, Estado de México: Colegio de Posgraduados, pp. 7-56.
- CESE. (1997). *Contribuciones educativas para sociedades sustentables*, México: CESE.
- Kürzinger, Edith (1991). *Política ambiental en México. El papel de las organizaciones no gubernamentales*, México: s/d/e.
- Monroy, Rafael y Hortensia Colín (1993). *Las actividades productivas tradicionales: base de la educación ambiental no formal con grupos rurales*, México: UAEM/Centro de Investigaciones Biológicas/Laboratorio de Ecología.
- Reyes, Javier y Joaquín Esteva (1999). “Estrategias educativas de una cultura ambiental en la región lacustre de Pátzcuaro, Michoacán”, en *El cotidiano*, julio-agosto, México: UAM-A, pp. 56-66.

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y FAMILIA

Contexto

- CONADIC (1998). *Creecer como familia. Guía de prevención de las adicciones*, México: CONADIC.
- INEA (2000). *La educación de nuestros hijos e hijas*, Educación para la vida, familia, México: INEA.

- INEA (2000). *Un hogar sin violencia*, Educación para la vida, familia, México: INEA.
- INEA (2000). *Ser padres. Una experiencia compartida*, Educación para la vida, familia, México: INEA.
- Poder Ejecutivo Federal (1989). *Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994*, México: Poder Ejecutivo Federal.
- Poder Ejecutivo Federal (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México: Poder Ejecutivo Federal.
- SEP (1990). *Informe de labores 1989-1990*, México: SEP.
- SEP (1991). *Informe de labores 1990-1991*, México, SEP, pp. 12-21.
- SEP (1992). *Informe de labores 1991-1992*, México: SEP, pp. 9-21.
- SEP (1993). *Informe de labores 1992-1993*, México: SEP, pp. 12-24.
- SEP (1994). *Informe de labores 1993-1994*, México: SEP, pp. 9-19.
- SEP (1994). *Programa de educación preventiva contra las adicciones*, México: Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.

Escuela y familia

- Badillo Flores, Alma (1993). *Estudio sobre acceso y permanencia de las niñas en la escuela primaria en comunidades rurales del Bajío*, México: CEE (mimeo).
- Bello, Vicente (1996). “Los padres ¿también tienen tarea?”, *Educación 2001*, núm. 8, pp. 26-30.
- Cabrera Tello, Norminanda (2002). *El vínculo escuela comunidad a través de la participación de los padres de familia de la escuela primaria*, tesis de maestría, Estado de México: ISCEEM.
- Campos Esquerri, Roy (1999a). “Familia y valores. Los maestros opinan sobre la participación de los padres de familia en la formación de sus hijos”, *Educación 2001*, núm. 54, pp.33-38.
- Campos Esquerri, Roy (1999b). “Los padres de familia evalúan a los maestros de sus hijos”, *Educación 2001*, núm. 45, pp. 42-45.
- Canto y Rodríguez, José Enrique (1999). “Familia y escuela en las culturas mexicana y norteamericana”. *Educación y ciencia*, revista de la facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán, vol. 3, núm. 5, enero-junio, México, pp. 33-41.
- De Chavarría Olarte, Marcela (1994). “Educación familia escuela—retorno a la humanización”, en *Familia. Memoria Congreso Internacional*, tomo I, pp. 131-141.
- De Chimal Rodríguez, José Ernesto *et al.* (1993). “Participación de la familia: estrategia para elevar la calidad de la educación”, en *Familia. Memoria I Encuentro nacional. de investigadores sobre familia*, tomo II, pp. 45-52.

- De los Ríos I., Alberto (1994). "El centro escolar integral de Mexicali. Una propuesta educativa", *Revista Médica IMSS*, vol. 31, núm. 1.
- Estrada Mendoza, Enrique y Gregorio Hernández Zamora (1993). "Educación familiar para el éxito escolar. El proyecto hippy de Morelos", *Revista Educación de Adultos*, núm. 15, enero-marzo, pp. 13-17.
- Farfan Mejia, Enrique (1998). "La falta de consideración hacia los derechos de los demás: un problema moral en educación preescolar y primaria", en *Desarrollo académico*, vol. 6, núm. 16, México: CESU, pp. 6-7.
- Forck, Alba (2001). *Una perspectiva docente y familiar sobre el proceso de integración educativa en la escuela regular*, México, COMIE, VI Congreso de Investigación Educativa.
- Galván Mora, Lucila Rita (1995). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clases. Estudio etnográfico*, tesis de maestría en Ciencias con especialidad en Investigaciones educativas, México: DIE-CINVESTAV.
- Galván Mora, Lucila (1997). "El trabajo conjunto de maestros y padres relativo al aula", en Ezpeleta, Schmelkes y Corenstein, *Investigación educativa, gestión y participación social*, México: COMIE-DIE, pp. 148-160.
- García Alarcón, Vida (1993). *Problemas de la vida familiar y educación de adultos. Ponencia presentada en el encuentro de Apatzingán* (mimeo) s/d/e.
- Gómez Armando (1999). "Formación docente y la relación maestros-padres de familia", *Educación 2001*, núm. 46, pp. 25-28.
- Guerrero, Cuahutémoc (1997). *Gestión directiva y participación de padres de familia. Estudio de un caso*, IV Congreso de Investigación Educativa, México: COMIE-Universidad de Yucatán.
- Guevara, Gilberto (1996). "La relación familia-escuela. El apoyo de los padres a la educación de sus hijos: clave para el desempeño", *Educación 2001*, núm. 8, pp. 6-14.
- Martín del Campo, J. (2001). *Hacia una caracterización de la relación familia-escuela*, México, COMIE, VI Congreso de Investigación Educativa.
- Medina Rubio, Rogelio (1997). *Participación democrática de los padres de familia en las instituciones escolares*, serie Foro pedagógico 8, México: Consejo Nacional Técnico de la Educación.
- Nieblas, Ena (2001). *La representación social de la escuela: un estudio con los padres de familia de escuelas públicas del estado de Sonora*, México: VI Congreso de Investigación Educativa, México: COMIE.
- Palomar Lever, Joaquina y Alejandro Márquez Jiménez (1999). "Relación entre la escolaridad y la percepción del funcionamiento familiar", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 8, México: COMIE, pp. 299-343.

- Pichardo Paredes, Juan Josafat (1994). “El padre de familia como mediador en el aprendizaje”, en *Revista Mexicana de Pedagogía*, núm. 18, México, pp. 39-43.
- Romero Hernández, José Luis (1999). “Ética y educación, un espacio de reflexión para maestros, padres de familia y orientadores”, en *Planeación y evaluación educativa*, núm. 19, México, pp. 24-29.
- Saucedo, Claudia (1999). “Estudia para que no te pase lo que a mi. Narraciones paternas sobre la importancia de la escuela”, ponencia presentada en el V Congreso Nacional de Investigación Educativa, Aguascalientes, México: COMIE.
- Schmelkes, Silvia & Raquel Ahuja (2001). *Alumno/a, familia, aula, maestro/a, y escuela: factores asociados al rendimiento escolar en primaria. Un estudio en 24 escuelas de León, Guanajuato*, VI Congreso de Investigación Educativa, México: COMIE.
- Schmelkes, Silvia; Carmen Noriega; Sonia Lavín; Francisco Martínez; Elisa Cassigoli; y Laura Wong (1992). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: estudio comparativo en 5 zonas del estado de Puebla*, México: CEE.
- Velásquez, Ma. Guadalupe (1997). *El trabajo del niño en el aula y la tarea escolar en casa*, IV Congreso de Investigación Educativa, México: COMIE-Universidad de Yucatán, pp. 58-64.
- Weiss y Ezpeleta (1994). *Los padres en la educación de sus hijos. En Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto*, reporte final, México: DIE-CINVESTAV, pp. 17-28.

Familia, prácticas educativas y de crianza

- Cisneros-Silva, Ignacia E.; Samuel Flores-Huerta; y Ma. Del Carmen Rosas-Gallegos (1995). “Alojamiento conjunto madre-hijo e inicio de amamantamiento, en un hospital de tercer nivel de atención”, *Revista Salud Pública de México*, vol. 37, núm. 5, septiembre-octubre, pp. 424-429.
- Covarrubias Terán, M. Antonieta, e Irma De L. Alarcón Delgado (1993). “La maternidad durante los dos primeros años de vida: resultados preliminares”, en *Memoria del I Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familia*, tomo I, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala- Centro Universitario de Estudios para la Familia, pp. 323- 331.
- Covarrubias Terán, Ma. Antonieta; José T. Gómez; e Irma Alarcón (1996). “La influencia del estilo materno en la autonomía afectiva del niño”, en *¿Y la familia?*, *Memoria del III Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familia*, México, pp. 75-85.
- Covarrubias Terán, Ma. Antonieta, y José T. Gómez (2000). “Estilos de apoyo en la relación madre-hijo en al realización de tareas escolares y solución de problemas”, en *Familia, naturaleza amalgamada*, VI Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familia, México, pp. 325-330.

- Galdea, Luis (1994). "Por qué aprender a ser buen padre", en *II Jornadas Internacionales de Educación Inicial, México: Secretaría de Educación, Gobierno de Jalisco*, pp. 255-256.
- Guardño Estrada León, R. y Dolores Cervantes S. (1995). "Prácticas de crianza en familias participantes en un proyecto de desarrollo comunitario en el estado de Puebla", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XXV, núm. 3, México: CEE, pp. 87-108.
- Gaspar Hernández, Sara (1995). "Padres e hijos hacia las ciencias", en *III Congreso Nacional de Investigación Educativa. Resúmenes analíticos*, México: COMIE, pp. 108-109.
- González García, Silvia I. (1995). "Algunos comentarios sobre la relación entre escuela y familia", en *III Congreso Nacional de Investigación Educativa. Resúmenes analíticos*, México: COMIE, pp. 105-106.
- Izquierdo, Alicia (1997) (comp.). *Veinte años de la educación de adultos en la UAM-Xochimilco*, México: UAM.
- Jassán Sánchez, Hilda C. (1994). "Una opción sin plantel", en *II Jornadas Internacionales de Educación Inicial, México: Secretaría de Educación, Gobierno de Jalisco*, pp. 205-216.
- Jiménez Orozco, Aída Araceli (1999). "Formación para los niños a través de talleres de lectura de literatura infantil: el caso del Bunko Papalote, en Xalapa, Veracruz", en *V Congreso Nacional de Investigación Educativa. Resúmenes analíticos*, México: COMIE.
- Linares Pontón, María Eugenia (1992). *Del hecho al dicho hay menos trecho. ¿Qué hemos aprendido en los programas de apoyo a la familia para la crianza de los niños?*, México: CEE.
- Lomelí Guerrero Laura E; Leopoldo Medina; y María Guadalupe Rodríguez (1996). "Influencia de la educación prenatal en la decisión de lactar al seno materno" en *Revista Médica del IMSS*, vol. 34, núm. 6, pp. 473-476.
- Pérez Campos, Gilberto; Juan José Yoseff Bernal; y Fernando Herrera (1993). "La familia y el discurso científico de la educación de los hijos: genealogía y problematización", en *Memoria del I Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familia*, tomo II, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala/Centro Universitario de Estudios para la Familia, pp. 69-82.
- Pérez-Gil, Sara Elena, *et al.* (1992). "Lactancia y cuidado de los hijos: Estudio de casos en dos zonas rurales de México", en *Revista Salud Pública de México*, vol. 35, núm. 6, Cuernavaca, Morelos: Instituto de Salud Pública, pp. 692- 699.
- Primero Rivas, Luis Eduardo (1997). "Vínculos entre la educación de padres y la de los adultos", en Izquierdo, Alicia (comp.) *Veinte años de la educación de adultos en la UAM- Xochimilco*, México: UAM.

- Sin autor (1993). “Prisa aprendida en adolescentes como estilo de vida: influencia de la escolaridad materna en dicho aprendizaje”, en *Memoria del I Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familia*, tomo II, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala/ Centro Universitario de Estudios para la familia.
- Vera Noriega, José Ángel (1997). “Madres e hijos en la zona rural: creencias y conductas de los padres”, en *Familia ¿Célula social?. Memoria del IV Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familia*, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala/ Departamento de Educación Especializada/Centro Universitario de Estudios para la Familia, pp. 216- 226.
- Vera Noriega, José Ángel (1998). “Comparación del desarrollo y estimulación infantil en comunidades con y sin economía agrícola de riego”, en Jiménez Guillén, Raúl (comp.). *Antología: Familia: una construcción social*, Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familia, tomo I, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala/ Centro Universitario de Estudios para la Familia, pp. 431-443.

Familia y salud

- Arenas Monrreal Luz; Isabel Hernández; Rogelio Jasso; y Avelina Sotres (1999). “Promoción de salud e infecciones respiratorias agudas en México”, *Revista del Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias de México*, vol. 12, núm. 2, pp. 129- 132.
- Berruecos Villalobos, Luis (1996). “La educación para la salud en el campo del alcoholismo a través de los padres y educadores”, *Revista Relaciones*, núms. 13-14, pp. 155-161.
- Brachet Márquez, Viviane (1993). “De la doble a la triple jornada: la contribución de la mujer a la manutención del hogar y sus efectos en la salud de los hijos”, en Catalina Dennen, Agustín Escobar, Claudia Infante, Francisco J. Mercado, y Leticia Robles (coords.) *Familia y sociedad. Experiencias de investigación en México*, México: U de G, Instituto de Investigación en Salud Pública, CIESAS/Colegio de Sonora.
- Domínguez Castillo, Carolina (1995). “La sexualidad infantil: hacia la comprensión de la afectividad del niño preescolar”, III Congreso de Investigación Educativa, México: UPN- Chihuahua.
- IMSS/IMIFAP (s/f). *Multiplicación del programa de educación integral para la salud de las mujeres en el medio rural* (mimeo).
- Instituto de Salud Pública (1996). “Proceso educativo sobre la prevención de la deshidratación por enfermedades diarreicas en Tlapacoyan, México”, *Revista Salud Pública de México*, vol. 38, núm. 3, Xalapa: UV, pp.167-177.

- López, Celsa; Pedro Cano; Arturo González; Verónica Martínez; Lilia Arteaga; Beatriz Acosta; Raquel Cuevas; y Cuauhtémoc B. Rincón (1998). "Educación a niños asmáticos y sus padres para evitar crisis", *Revista Alergia*, México, vol. 45, núm. 5, pp. 134-139.
- Margolis, Firt Fruma (1998). "Niños con problemas de aprendizaje y lenguaje y la estimulación en casa", en Jiménez, Guillén Raúl (comp.) *Familia una construcción social, Encuentro nacional de investigación sobre familia*, México: CUEF; UAT, pp. 463- 486.
- Martínez Salgado, Homero *et al.* (1993). "Experiencias en participación comunitaria para promover la educación en nutrición", *Revista Salud Pública*, vol. 35, núm. 6, noviembre- diciembre, México: Instituto Nacional de Salud Pública, pp. 673-681.
- Molina López, Cecilia; Magdalena Peralta Guerra; Elvia María Ojeda Osorio; Emma Guevara; y Yolanda Benítez (1995). "Análisis experimental de las interacciones lingüísticas en diadas madres-hijo retardado", *III Congreso de Investigación Educativa*, México: IPE-IV/ ENEP-I-UNAM.
- Pastrana, *et al.* (1994). "Impacto de la educación antiparasitaria en la demanda de atención médica", *Revista del IMSS*, vol. 32, núm. 4, México, pp. 339- 346.
- Pick, Susan (1995). "Padres de Familia y educación sexual", en *Educación 2001*, núm. 3, México: IMIE, pp. 28- 30.
- Ramírez Ortega, Raúl; Carolina Rosete Sánchez; y Fernando Herrera Salas (1993). "Resultados preliminares y las prospectivas de investigación y servicio en salud familiar y comunitaria", en *Memoria del I Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familia*, tomo I, México: UAT-Centro Universitario de Estudios para la Familia, pp. 257-270.
- Romero H. C; Vaca, M. M; y Bernal A. (1999). "Creencias sobre infecciones respiratorias agudas en niños menores de cinco años: Estudio etnográfico en dos comunidades indígenas del estado de Oaxaca", en *Revista del Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias*, vol. 12, núm. 4, pp. 250-261.
- Sarti, Elsa; Ana Flisser; Peter M. Schantz; Marcela Gleizer; Marta Loya; Agustín Plancarte; Guillermina Avila; James Allan; Philip Craig; Mario Bronfman; y Panduka Wijeyaratne (1998). "Desarrollo y Evaluación de un programa Educativo contra la teniosis en una comunidad rural de México", *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, vol. 41, núm. 4, pp. 145-149.
- Torres Velásquez, Laura Evelia; Adriana Guadalupe Reyes Luna; y Adriana Garrido Garduño (1998). "Influencia del contexto en el desarrollo infantil. Un análisis teórico", en Jiménez, Guillén Raúl (comp.) *Familia una construcción social; Encuentro Nacional de Investigación sobre Familia*, México: CUEF-UAT; Departamento de Educación Especializada.

- Vera Noriega, José Ángel (1999). “Características de la madre, diversidad de la dieta y problema de nutrición en niños de comunidades rurales de Sonora, México”, en *Boletín Médico Hospital Infantil de México*, vol. 56, núm. 3, pp.149-156.
- Vera Noriega, José Ángel, Francisco Condes Velasco Arellanes; y Dulce Karina Morales Nebuay (2000). “Estudio comparativo de familias urbanas y rurales: desarrollo y estimulación del niño”, en Jiménez Guillen Raúl (compilador) *Familia naturaleza amalgamada, VI Encuentro Nacional de Investigadores sobre Familia*, México: CUEF-UAT; Departamento de Educación Especializada, pp. 309-324.

Espacios alternativos de formación de padres

- Colectivo “Benita Galeana” (1999). “Taller para madres de familia y uno que otro papá”, en *Correo del Maestro*, año 4, núm. 38, pp. 5-8.
- Fortoul Ollivier, María Berta (1993). *Análisis de un currículo alternativo de un Centro de Desarrollo Infantil*, tesis de maestría en Investigación y desarrollo de la educación, México: UIA.
- Linares Pontón, María Eugenia (1996). *Creciendo juntos. Un modelo alternativo de trabajo con padres de familia*, reporte de investigación, México: CEE.
- NOVIB-Gobierno de la Ciudad de México (1999). “Madres que educan. La experiencia de los Centros Infantiles Comunitarios”, en *Espejo de la ciudad. Jornadas Sociales de la Ciudad de México. Programa de Conversión Social*, México: Gobierno de la Ciudad, pp. 334-379.
- Ruiz, Mercedes (1994). Proyecto Nuevos espacios educativos: un programa de apoyo a familias urbano-marginales, reporte de investigación, México: CEE/Fundación Van Leer.
- Ruiz, Mercedes (2001a). *Imbricación de lo político y lo pedagógico en los procesos de educación de adultos*, tesis de doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones educativas, México: DIE- CINVESTAV.
- Ruiz, Mercedes (2001b). “Archipiélago educativo: espacios de formación del sujeto adulto”, en Gómez y Orozco (coords.) *Pensar lo educativo: tejidos conceptuales*, México: SADE-Plaza y Valdés, pp. 75-88.

Familia, medios de comunicación, ciudadanía y comunidad

- ILCE (1992). *Hacia una caracterización de la radio educativa y cultural en México*, núm. 19, México: ILCE, pp. 13-26.
- Orozco Gómez, Guillermo (1992). “Familia, televisión y educación en México: la ‘teoría educativa’ de la madre como mediación en la recepción televisiva de los

niños”, en *Hablan los televidentes: estudios de recepción en varios países*, México: UIA, pp. 11- 32.

Schmukler, Beatriz (1995). “La intervención con padres y la democratización familiar”, en *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 218-225.

EDUCADORES DE JÓVENES Y ADULTOS

Investigaciones

Aguilar Ramírez, Miriam (2000). *Una propuesta de formación para promover la constitución de la identidad profesional de los educadores de adultos*, en tesis de doctorado en Educación, Barcelona: Universidad de Barcelona.

Ávila, María Elena (1995) “Contribuciones del CREFAL a la profesionalización de los educadores de adultos Latinoamericanos y Caribeños. La experiencia del diplomado en educación de adultos, promociones 1993-1994”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 3, núm. 2, México, pp. 9-34.

Calderón, Jaime (1994). “La formación de los educadores de adultos en la delegación Michoacán del instituto nacional para la educación de adultos (INEA) ¿Formación o capacitación?”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, nueva época, vol. 2, núm. 3, México, pp. 83-113.

Campero, Carmen (1996). “Reflexiones en torno a la profesionalización del educador de adultos”, en *Memorias del I Encuentro Internacional de Egresados del CREFAL*, México: CREFAL.

Campero, Carmen (2002). *Un paso más en la formación de los y las educadoras de personas jóvenes y adultas... aún nos queda camino por recorrer. Sistematización de una experiencia*, tesis de maestría en Educación de adultos, México: UPN.

Castillo, Antonio (2000) *Modelo pedagógico para la formación de promotores comunitarios. Una experiencia educativa en el fondo regional agrupación Zahuaczi 1996-1997*, tesis de maestría en Pedagogía, México: UNAM.

CEAAL (1993). *Nuestras prácticas. Perfil y perspectivas de la formación de educadores populares en Latinoamérica*, México: CEAAL.

CONOCER (1999). “Experiencia piloto ‘Lucha unida’, sociedad de solidaridad social ubicada en El Trapiche, Santa Cruz, Zimatlán, Oaxaca”, en *Experiencias piloto para la aplicación de la formación en alternancia y la emergencia de competencia laboral en microempresas rurales*, México: SAGAR-CIMO-INCA-RURAL, pp. 119-177.

CONOCER (1999). “Experiencia piloto ‘Tikin Kunah Ixi’ im’, sociedad de producción rural de responsabilidad limitada ubicada en Tekax, Yucatán” en *Experiencias piloto para la aplicación de la formación en alternancia y la emergencia de competencia laboral en microempresas rurales*, México: SAGAR-CIMO-INCA-RURAL, pp. 179-217.

- CONOCER (1999). “Experiencia piloto “Villa de Bilbao”, sociedad de solidaridad social ubicada en Viesca, Coahuila”, en *Experiencias piloto para la aplicación de la formación en alternancia y la emergencia de competencia laboral en microempresas rurales*, México: SAGAR-CIMO-INCA-RURAL, pp. 59-117.
- Eyzaguirre, et al. (2000). *Educación y promoción rural: estrategias de formación en la acción, Informe final de proyecto*, México: Kellogg Foundation/ CREFAL (mimeo).
- Ferreiro, Emilia y Beatriz Rodríguez (1994). *Las condiciones de alfabetización en el medio rural. México. Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE)*, México: CONAFE.
- Hurtado Badiola, Margarita (2001). *La escuela nacional de educación popular ambiental: Una propuesta para la formación de promotores y promotoras ambientales*, tesis de maestría en Innovación educativa, Cuernavaca, Morelos: UPN-17A.
- IMDEC (1991). *Consulta latinoamericana sobre la formación de educadores populares. Sistematización nacional*, México: CEAAL.
- INEA (1993). *II jornada nacional para la formación de educadores de adultos*, México: Dirección para la Formación del Personal Docente.
- INEA (1995). *Documento rector. Diplomado en sistematización de las prácticas educativas con adultos*, México: INEA.
- Kalman L., Judith (1996). “La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque”, en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 4, núm. 1, México: OEA/CREFAL/CEDEFT, pp. 9-23.
- Madrigal, Juan (2000). *Tendencias hacia la profesión del educador de adultos en América Latina: un estudio exploratorio, comparativo y participativo*, México: UPN. Publicación en inglés en Cervero Ronald M., et al. (comps.) (2001) *Tendencias toward the adult profession in Latin America: an exploratory, comparative and participatory study*, en The Cyril O. Houle Scholars in Adult and Continuing Education Program. Global Research Perspectives, vol. 1, The University of Georgia, Department of Adult Education.
- Méndez, Ana María y Jaime Calderón (1996). “La formación de educadores de personas jóvenes y adultas: Recuento de una experiencia”, en *Circular informativa*, vol. III, núm. 3, México: CREFAL, pp. 9-13.
- Méndez, Ana María (2001). *El aprendizaje profesional y la construcción de la identidad de los educadores/as de personas adultas en contextos de exclusión*, tesis de doctorado en Educación, vol. 1, Madrid: Facultad de Educación, UNED.
- Messina, Graciela (1993). *La educación básica de adultos: la otra educación*, Chile: UNESCO/OREALC/REDALF.
- Pieck Gochicoa, Enrique (1996). *Función social y significado de la educación comunitaria. Una sociología de la educación no formal*, México: UNICEF/El Colegio Mexiquense.
- Reyna Marín, Genoveva (2001). *El educador de adultos ¿sujeto del malestar docente o depositario del malestar social?*, tesis de maestra en Psicología social de grupos e instituciones, México: División de ciencias sociales y humanidades, UAM-X.

- Valenzuela, Ma. de Lourdes, *et al.* (coord.) (1995). “Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta”, *Memoria del Foro nacional políticas y prácticas educativas con la población adulta en el México de hoy*, colección Archivos, núm. 2, México: UPN, pp.226-233.
- Zarco Mera, Carlos (2000). “Retos y perspectivas de la educación de personas adultas desde la plataforma del Consejo de Educación de Adultos para América Latina (CEAAL)”, en *Nuevos rostros y esperanzas para viejos desafíos. La educación de las personas adultas en México*, tomo I, memorias del foro nacional “Retos y perspectivas de la educación de adultos en México (13 al 15 de noviembre 1995 México, DF), colección Archivos núm. 11, México: UPN, pp. 45-54.
- Contextualización de la problemática de los educadores de personas jóvenes y adultas
- Canto, Manuel (1995). “Reforma del estado, orientación de las políticas y democratización en México”, en *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*, colección Archivos, núm. 2, México: UPN, pp. 39-47.
- Delors, Jacques, *et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Compendio*, París: UNESCO.
- Deltoro, Ana (1995). “Estrategias y prácticas educativas con población adulta en México”. en *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*, colección Archivos, núm. 2, México: UPN, pp. 86-92.
- Freire, Paulo (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*, cuarta edición, México: Siglo XXI.
- Messina, Graciela (1993). *La educación básica de adultos: la otra educación*, Santiago de Chile: OREALC-REDALF.
- Messina, Graciela (comp.) (1999). *Estrategia regional de seguimiento a V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Documento final*, Santiago de Chile: UNESCO/OREALC-CEAAL-CREFAL-INEA.
- Muñoz Izquierdo, Carlos (1994). “Comentarios a la conferencia de Sylvia Schmelkes y Judith Kalman”, en *Necesidades educativas básicas de los adultos. Encuentro de especialistas*, México: INEA, pp. 51-56.
- UNESCO (1997). “La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro”, en *V Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos, Hamburgo*, 14-18 de julio, México: CREFAL-UPN.
- Pérez Rocha, Manuel (1995). “Educación de adultos”, en *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*, colección Archivos, núm. 2, México: UPN, pp. 67-74.
- Poder Ejecutivo Federal (1993). *Ley general de educación*. México: *Diario oficial*, 13 de julio.
- Poder Ejecutivo Federal (1996). *Programa de desarrollo educativo 1995- 2000*. México.

- Rivero, José (2000). “Enfoques y estrategias para la formación de educadores con jóvenes y adultos”, en *Antología lecturas para la educación de adultos. Aportes de fin de siglo*, tomo v, México: Noriega editores.
- Ruiz Muñoz, Mercedes (1995). “Políticas de educación con la población adulta en México” en *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*, colección Archivos, núm. 2, México: UPN, pp. 93-103.
- Schmelkes, Sylvia y Judith Kalman (1994). *La educación de adultos: estado del arte*, México: CEE.
- UNESCO/CEAAL/CREFAL/CINTERFOR/OIT (2000). *Marco de Acción Regional de la Educación de las Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en América Latina y el Caribe (2000-2010)*, noviembre.
- Valenzuela, Ma. de Lourdes, *et al.* (coord.) (1995). “Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta”, *Memoria del Foro nacional políticas y prácticas educativas con la población adulta en el México de hoy*, colección Archivos, núm. 2, México: UPN.
- Valenzuela, Ma. de Lourdes, *et al.* (1999). “Elementos constitutivos de la educación de las personas adultas”, en *Documento base de la reunión nacional de seguimiento a CONFINTEA V*, capítulo tercero, enero, Michoacán, México.
- Varea, Ma. de los Ángeles, *et al.* (1995). “Las políticas públicas y la educación de adultos y adultas”, *Frente a la modernidad, el olvido. La realidad de la educación con la población adulta*, colección Archivos, núm. 2, México: UPN, pp. 57-66.

SIGLAS EMPLEADAS

ALANON	Ayuda para Amigos y Familiares del Enfermo Alcohólico
AMEXTRA	Asociación Mexicana para la Transformación Rural y Urbana, AC
AMIE	Asociación Mexicana de Investigadores de la Educación
AMSIF	Asociación Mexicana para la superación integral de la familia
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BUAP	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
CADI	Centros de Asistencia de Desarrollo Infantil
CAIC	Centros de Asistencia Infantil Comunitarios-DIF
CAM	Casa de apoyo a la mujer
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CEAAL	Consejo de Educación de Adultos en América Latina
CEBETIS	Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial
CECATI	Centros de Capacitación Técnica Industrial
CEDAW	Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer
CEDEFET	Centros de Bachilleratos Tecnológicos
CEE	Centro de Estudios Educativos
CEEDUC	Base de Referencias del acervo de la biblioteca del CEE
CEM	Centro de Estudios de la Mujer
CEMEFI	Centro Mexicano para la Filantropía
CESDER	Centros de Estudios para el Desarrollo Rural
CESE	Centro de Estudios Sociales y Ecológicos

CESEM	Centro de Servicios Municipales
CESU	Centro de Estudios Sobre la Universidad
CIDE	Centro de Investigaciones y Desarrollo Económicos
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CIMO	Calidad Integral y Modernización
CINTEFOR	Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional de la OIT
CINVESTAV	Centro de Investigaciones Avanzadas
CODIM	Desarrollo integral de la mujer
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACyT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONADIC	Consejo Nacional para las Adicciones
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
CONAPO	Consejo Nacional de Población
CONEVyT	Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo
CONFITEA	Conferencia Internacional de Educación de Adultos
CONMUJER	Comisión Nacional de la Mujer
CONOCER	Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral
COVAC-SEDAC	Unidad de comunidades del Valle y Servicios para el Desarrollo
CREFAL	Centro Regional para la Educación de Adultos en América Latina
CSC	Consejo de Sociedad Civil
DF	Distrito Federal
DGCFT	Dirección General de Centros de Formación para el Trabajo
DIE	Departamento de Investigaciones Educativas
DIF	Desarrollo Integral de la Familia
EA	Educación de Adultos
EBA	Ecuación Básica de Adultos
EBJA	Educación básica de jóvenes y adultos
EDJA	Educación de jóvenes y adultos
ENEP	Escuela Nacional de Educación Profesional
FAI	Fundación de Apoyo Infantil-Sonora
FIRA	Fondos Instituidos en Relación con la Agricultura
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FLASEP	Fundación Latinoamericana de Apoyo al Saber

FONAES	Fondo Nacional para Empresas Sociales
FUNDSALUD	Fundación Mexicana para la Salud
GED	Género en Desarrollo
GEM	Grupo Educación Popular para Mujeres
GIMTRAP	Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza AC
GUMSAC	Grupo Unido de Madres Solteras AC
IANQ	Instituto de Atención al Niño Quemado
ICAE	International Council of Adult Education
ICATI	Instituto de Adiestramiento Industrial en el Estado de México
IFE	Instituto Federal Electoral
IIED	Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación
IIFE	Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
IIZ/DVV	Instituto de la Cooperación Internacional de la Asociación Alemana para Educación de Adultos
ILCE	Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
IMDEC	Instituto Mexicano de Desarrollo Comunitario
IMIFAP	Instituto Mexicano de Investigación de Familia y Población
IMJ	Instituto Mexicano de la Juventud
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INCA	Instituto Nacional de Capacitación del Sector Agropecuario, AC
INDESOL	Instituto Nacional de Desarrollo Social
INEA	Instituto Nacional para la Educación de Adultos
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
IPCE	Instituto Panamericano de Ciencias de la Educación de la Universidad Panamericana
IPN	Instituto Politécnico Nacional
IPODERAC	Instituto poblano de readaptación social
IRESIE	Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa
ISCEEM	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México
ISSSTE	Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado
ITESO	Instituto Tecnológico Superior de Occidente
MED	Mujer en el Desarrollo
MEV	Modelo de Educación para la Vida
MOEDA	Modelo de Educación Diversificada para Adultos
MUSOL	Programa Nacional de Mujeres en Solidaridad

NOVIB	Agencia Holandesa de Cooperación Internacional
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEA	Organización de Estados Americanos
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización no Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OREALC	Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OSC	Organizaciones de la Sociedad Civil
PEPCA	Programa de Educación Preventiva contra las Adicciones
PIEM	Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
POCET	Programa de Educación para el Trabajo
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PROBECAT	Programa de Becas de Capacitación para Trabajadores
PRODEI	Proyecto de Educación Inicial
PROGRESA	Programa de Educación, Salud y Alimentación
PRONAM	Programa Nacional de la Mujer
PUEG	Programa Universitario de Estudios de Género
REDMEX	Red Mexicana de Documentación de Resúmenes Analíticos
REDUC	Red Latinoamericana de Información y Documentación sobre Educación
REPEM	Red de Educación Popular con Mujeres
RET	Red Latinoamericana de Educación y Trabajo
RLEE	Revista Latinoamericana de Estudios Educativos
SAGAR	Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Rural
SEA	Secundaria a Distancia para Adultos
SEDEPAC	Servicio Desarrollo y Paz
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
SSA	Secretaría de Salud
UdeG	Universidad de Guadalajara
UAA	Universidad Autónoma de Aguascalientes
UACH	Universidad Autónoma de Chapingo
UAIM	Unidades Agrícolas Industriales de la Mujer
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAT	Universidad Autónoma de Tlaxcala

UAY	Universidad Autónoma de Yucatán
UDLA	Universidad de Las Américas
UIA	Universidad Iberoamericana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura
UNFPA	United Nations Population Fund Program
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UNORCA	Unión de organizaciones campesinas
UP	Universidad Panamericana
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UV	Universidad Veracruzana
UVM	Universidad del Valle de México
UX	Universidad de Xalapa

DIRECTORIO GENERAL

ÁREA VIII. EDUCACIÓN, CULTURA Y SOCIEDAD

Coordinadora general:

Dra. María Bertely Busquets, CIESAS
Tel.: 56 55 97 38, ext. 137
bertely@juarez.ciesas.edu.mx

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL

Coordinadora:

Dra. María Bertely Busquets, CIESAS
Tel.: 56 55 97 38, ext. 137
bertely@juarez.ciesas.edu.mx

Co-Coordinadores:

Dra. María Bertely Busquets, CIESAS
Tel.: 56 55 97 38, ext. 137
bertely@juarez.ciesas.edu.mx

Mtra. Erika González Apodaca,
doctorante, UAM-I
Tel.: 01 95 1 4 15 23 (Oaxaca)
egonzalezapodaca@hotmail.com

Mtra. Rossana Podestá Siri,
ICSyH, BUAP
Tel.: 01 (222) 289 65 11
rojos@prodigy.net.mx

Mtra. Elizabeth Martínez Buenabad,
ICSyH, BUAP
Tel.: 01 (222) 297 20 44
buenabad27@hotmail.com

Mtra. Adriana Robles Valle,
doctorante, UIA
Tel.: 55 39 39 64
cra@compaq.net.mx

Mtra. Gabriela Czarny, SEByN-SEP
Tel.: 55 53 01 13
juan@nova.net.mx

Mtro. Carlos Escalante Fernández,
doctorante, DIE-CINVESTAV
Tel.: 01 (722) 72 33 60
escalante@intralector.zzn.com

Dra. Patricia Medina Melgarejo,
UPN-Ajusco
Tel.: 56 65 02 63
patimedinamelg@hotmail.com

Dra. Sonia Comboni Salinas,
Relaciones Sociales, UAM-X
Tels.: 54 83 70 90 (ext. 7117),
54 83 70 91 y 54 83 71 17
scomboni@cucyatl.uam.mx

Dr. José Manuel Juárez Núñez,
Relaciones Sociales, UAM-X
Tels.: 54 83 70 90 (ext. 7117),
54 83 70 91 y 54 83 71 17
jjuarez@cueyatl.uam.mx

Profra. Gisela Salinas Sánchez,
DGENAM; UPN-Ajusco.
Tels.: 57 79 73 91 y 53 29 70 42
botogise@yahoo.com

Profra. María Victoria Avilés Quezada,
UPN-Ajusco

Colaboradoras:
Lic. María Virginia Villa, UNAM
Mtra. Angélica Rojas

Asistente:
Pas. A. S., Clara Josefina Zaynos
Cárdenas, ENAH

EDUCACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

Coordinadores:
Dr. Edgar González Gaudiano,
SEP; FFyL-UNAM
Tels.: 54 80 81 03, ext. 114 y 54 80 81 95
Fax: 54 80 81 06
edgarg@sep.gob.mx
gaudiano@servidor.unam.mx

Mtra. Ma. Teresa Bravo Mercado,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2306
Fax: 56 65 01 23
teresabm@servidor.unam.mx

Colaboradores:
Mtro. Víctor Bedoy Velásquez, UdeG
CVCBA-Dpto. de Ciencias Ambientales
Tels.: (3) 682 00 72; (3) 682 06 38,
Fax: (3) 682 00 72, 682 01 20 y 682 02 48
vbedoy@cucba.udg.mx

Mtra. Ofelia Pérez Peña, UdeG
Tel.: (3) 682 00 72 y 682 06 38
Fax: (3) 682 00 72, 682 01 20 y 682 02 48
operez@cucba.udg.mx

Lic. Claudia Gómez Luna,
CECADESU-SEMARNAT
Tel.: 54 84 35 78
Fax: 56 58 34 11
claudiaagl@yahoo.com

Mtro. Pedro Linares Fernández, UV
Tels.: (28) 12 47 85 y 15 55 60
linaresfp@correoweb.com
plinares@uv.mx
linaresfp@msn.com

Dr. Eduardo Salvador López
Hernández, UJAT
Cel.: (93) 11 22 87
Fax: (93) 54 43 08
locapp@prodigy.net.mx o
eduardos.lopez@ujat.mx

Pas. Ana Laura Gallardo Gutiérrez,
SEP-UNAM
Tel.: 54 80 81 03 y 04
anaur@servidor.unam.mx o
anag800@yahoo.com

Mtra. Luz María Nieto Caraveo,
UASLP
Tels.: (4) 826 24 35, 826 24 37
y 826 24 39
Fax: (4) 811 88 09
lmnieto@uaslp.mx

Mtro. Miguel Á. Arias Ortega,
CECADESU-SEMARNAT
Tels. 56 58 33 80
Fax: 56 58 33 81
maao@servidor.unam.mx

Ing. Armando Torres Romero,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2433
Fax: 56 65 01 23
artor@servidor.unam.mx

Ayudantes de investigación:
Becaria Rosario Acevedo Argüelles,
IIE-UV
Tels.: (28) 12 47 85 y 15 55 60

Biol. Ana Rosa Rodríguez Luna, UJAT
Tel.: (93) 51 64 76
Fax: (93) 53 43 08

Becaria Catherine Aguilar Álvarez,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86,
ext. 2415
Fax: 56 65 01 23
carrut_2@hotmail.com

Becaria Laura Flores Zamora,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86,
ext. 2415
Fax: 56 65 01 23
xmarciana26@yahoo.com

EDUCACIÓN Y GÉNERO

Coordinadora:
Lic. Gabriela Delgado Ballesteros,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2307
gaviotadelviento@hotmail.com

Colaboradora:
Margarita Mata Acosta,
FFyL-UNAM
marmota@correo.unam.mx

EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

Coordinador general:
Dr. Enrique Pieck Gochicoa,
UIA-DF
Tel.: 52 67 40 00, ext. 4664
enrique.pieck@uia.mx

Coordinadores de subcampos:
Dra. Judith Kalman,
DIE-CINVESTAV
Tel.: 54 83 28 00
kalman@data.net.mx

Mtra. Gloria Hernández,
ICEM-Ecatepec
Tel.: 58 38 87 36
gloriahe@df1.telmex.net.mx

Dra. Ana María Méndez Puga,
U. de Mich. de San Nicolás de Hidalgo
Tel.: (443) 337 75 95
a_puga_m@yahoo.com

Dr. Enrique Pieck Gochicoa, UIA-DF
Tel.: 52 67 40 00, ext. 4664
enrique.pieck@uia.mx

Dra. Bertha Salinas Amescua, UDLA
Tel.: (22) 29 20 52
bsalinas@mail.udlap.mx

Dra. María Mercedes Ruiz Muñoz,
DIE-CINVESTAV
Tel.: 54 83 28 00, ext. 1067
mruiz@mail.cinvestav.mx

Mtra. Carmen Campero, UPN
Tel.: 56 30 97 00
ccampero@ajusco.upn.mx

Lic. Mercedes Suárez, UPN
Tel.: 56 30 97 00

Lic. Laura Ma. de Jesús Archer Curiel,
UPN
Tel.: 56 30 97 00

Colaboradores:

Mtro. Miguel Ángel Vargas,
DIE-CINVESTAV
Tel.: 54 83 28 00, ext. 1081
mangelvar@hotmail.com

Lic. Rosalba Canseco, INEA
Tel.: 52 41 27 00
rcanseco@inea.gob.mx

Lic. Jorge García, INEA
Tel.: 52 41 27 00
jgarcia@inea.gob.mx

Mtra. Laura Macrina Gómez,
DIE-CINVESTAV
Tel.: 56 55 36 20
lmacrina@yahoo.com

Mtra. Norminanda Cabrera Tello,
ICEM-Ecatepec
Tel.: 58 38 87 36
isceemec@prodigy.net.mx

Lic. Adriana Hernández Lara, CEE
Tel.: 55 93 59 77
ceemexico@compuserve.com.mx

Lic. Elena Torres Sánchez, DIE-
CINVESTAV
Tel.: 54 83 28 00, ext. 1070
elena_itorre@yahoo.com

Mtra. Laura Wong Partida, CEE
Tel.: 55 93 59 77
ceemexico@compuserve.com.mx

Lic. Gladys Añorve Añorve, UPN
Tel. 56 30 97 00

Lic. Antonio Castillo Sandoval, UPN
Tel.: 56 30 97 00

Lic. Norma Guerrero, UPN
Tel.: 56 30 97 00

Mtro. Juan José Madrigal Goerne, UPN
Tel.: 56 30 97 00
madrigal@upn.mx

COMUNICACIÓN, CULTURA Y PEDAGOGÍAS EMERGENTES

Coordinadora:

Mtra. Martha Patricia Tovar Álvarez
Tel.: 58 12 21 01
patt1303@hotmail.com

Colaborador:

Mtro. Carlos Maya Obe, UPN-Ajusco
Tel.: 56 30 97 00, ext. 133
cmayaobe@upn.mx

 EDUCACIÓN, VALORES Y DERECHOS HUMANOS

Coordinadores generales-autores:

Lic. Rolando Emilio Maggi Yáñez,
Investigador-Consultor
independiente, DF
Tels.: 55 82 71 23 y 56 97 99 94
rolmaggi@hotmail.com

Dra. Ana Hirsch Adler, CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2309
hirsch@servidor.unam.mx

Dr. Medardo Tapia Uribe,
CRIM-UNAM, Cuernavaca, Mor.
Tels.: 56 22 78 41, (777) 317 52 99
medardo@servidor.unam.mx

Dra. María Teresa Yurén Camarena,
UAEM-Cuernavaca, Mor.
Tel.: (777) 329 70 50
yurent@intermor.net.mx

Coordiadora-autora de Educación y derechos humanos:

Dra. Guadalupe Teresinha Bertussi
Vachi, UPN-Ajusco
Tel.: 56 55 20 51
guade@correoweb.com

Autores:

Dr. Armando Alcántara Santuario,
CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2311
aralsan@servidor.unam.mx

Mtra. María Guadalupe Alonso
Aguirre, AMNU
Tel.: 56 58 90 36
alonsogu@avantel.net

Dr. César Barona Ríos, UAEM,
Cuernavaca, Mor.
Tel.: (777) 322 45 90
cebar@buzon.uaem.mx

Dr. José Bonifacio Barba Casillas,
Depto. de Educación-UAA
Tels.: (49) 10 84 94 y 10 84 85,
10 74 00, ext. 8485
jbbc50@hotmail.com

Dra. Leticia Barba Martí,
CESU-UNAM
Tels.: 56 22 69 86, ext. 2319
lbarba@servidor.unam.mx

Aurora Elizondo Huerta,
UPN-Ajusco
Tel.: 5630-9700, ext. 1258
Fax: 5689-6780
aelizon@data.net.mx

Ana Corina Fernández Alatorre,
UPN-Ajusco
Tel.: 56 59 06 92, 56 30 09 70,
exts. 1293 y 1267
Fax: 56 59 30 06
corinaf@correo.ajusco.upn.mx

Mtro. Germán Gómez Pérez,
FES-Zaragoza-UNAM
Tel.: 56 23 05 60
gopog@puma2.zaragoza.unam.mx

Dra. Alma Herrera Márquez,
FES-Aragón-UNAM
Tel.: 57 99 55 94 y 57 94 45 87
alserro57@hotmail.com

Mtra. Guadalupe Ibarra Rosales,
doctorante en Educación, CESU-UNAM
Tel.: 56 22 69 86, ext. 2315
irge@servidor.unam.mx

Lic. Isabel Izquierdo, maestrante en
Planeación educativa, Cuernavaca, Mor.
Tel.: (01 777) 313 41 39
ailama73@yahoo.com

Mtra. Amelia Molina García,
CEDICS-UAEH, Pachuga, Hgo.
Tel.: (017) 717 20 00, ext. 5201
meluxmolina@hotmail.com

Mtra. Laura Olivia Osornio Alcaraz,
Unidad de Matemática
Educativa-UAEM, Cuernavaca, Mor.
Tel.: 01 (777) 315 86 19
ume@buzon.uaem.mx

Mtra. Margarita Quezada Ortega,
ISCEEM-Ecatepec
Tel.: 58 38 87 36
marquezada@yahoo.com

Dra. Maribel Ríos Everardo,
CRIM-UNAM
Tel.: 56 22 78 32
maririos@servidor.unam.mx

Dra. María Isabel Royo Sorrosal,
UIA-Golfo Centro, Unidad Territorial
Atlixayotl, Puebla, Pue.
Tel.: (012) 229 07 38
iroyo@uiagc.pue.uia.mx

Pedagogo Ismael Vidales Delgado,
ENS de Nuevo León, Monterrey
Tel.: (018) 357 35 85
ismaelvidales@att.net.mx

Oscar G. Walker Sarmiento,
BUAP
Tel.: (01 222) 19 23 90
oscarss2000@yahoo.com

Colaboradores:

Tania Arce Castillo,
Pas. en Pedagogía, UPN-Ajusco
Tel.: 53 68 55 45, 58 71 18 01,
IFE 56 55 23 79

Blanca Camarillo Álvarez,
Pas. en Sociología, UPN-Ajusco
Tel.: 56 30 97 00

Alejandro Carmona León,
Pas. en Admón. Pública, UPN-Ajusco
Tel.: 56 30 97 00 ext. 1158
alexcarleon@hotmail.com

Gabriela Carreño Murillo, doctorante
en Educación, Escuela Secundaria,
Atizapán de Zaragoza,
Estado de México
Tel.: 58 22 02 47
gabymex@hotmail.com

Dra. Araceli Delgado Fresán, Centro
de Desarrollo Educativo UIA-Santa Fe
Tel.: 55 44 52 41 y 52 67 40 07
araceli.delgado@uia.mx

Miriam de la Cruz Reyes,
estudiante en Ciencias de
la Educación, I, CE-UAEM
Tel.: (01 777) 329 79 94, ext. 6109
miri_1204@yahoo.com.mx

Lic. Bernardino García Briceño,
maestrante en Planeación
y Desarrollo Regional, Unidad de
Investigación y Desarrollo Educativo
en CEDEFT, Jiutepec, Mor.
Tel. (01 7) 319 41 18
bgcedft@yahoo.com.mx

Andrés Moisés González Loyola,
CEIDE-SEPyC del estado de Sinaloa
Tel.: (01 67) 61 02 31
sepyc@prodigy.net.mx

Ivonne López Arriaga,
Pas. en Pedagogía, UPN-Ajusco
Cel.: 91 22 96 21

Norma Angélica Mondragón García,
Becaria, maestría en Educación
Escuela primaria, Ecatepec, Estado
de México
Tel.: 57 75 59 06
angypull@hotmail.com

Lic. Verónica Medrano Camacho,
maestría en Educación,
ICE-UAEM, CRIM-UNAM
Tel.: (01 777) 317 52 99, (734) 343 08 56
interaccionismo@yahoo.com.mx

Paula Moreno Nuñez,
Pas. de Historia, ENAH

Gisel Pérez Muñoz,
Pas. en Pedagogía, UPN-Ajusco
Tel.: 56 78 35 35

Mtra. Janet Esther Paul Wright de
Verjovsky, U. de Matemática Educativa-
UAEM Acatzingo, Cuernavaca, Mor.
Tel.: (01 7) 318 41 41
janetpw@correoweb.com

Verónica Parra Morales,
Pas. en Pedagogía,
UPN-Ajusco
Tels.: 56 74 79,
54 47 12 00, ext.1310

Mtro. Lidio Néstor Ribeiro Riani,
CIIDET, Querétaro, Qro.

Mara Rosales Valdez,
Pas. en Pedagogía,
UPN-Ajusco
Tel.: 56 45 13 70

Jorge Villegas Valencia,
Pas. de Administración,
UNAM

Educación, derechos sociales y equidad, tomo II, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, se terminó de imprimir en junio de 2003 en Composición y Negativos Don José, Génova 39-205, colonia Juárez, CP 06600, México, DF. Se imprimieron 2 000 ejemplares.